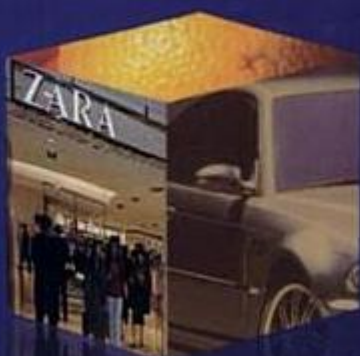


Carlos A. Sandoval Casilimas

Investigación cualitativa



Programa de
Especialización en Teoría,
Métodos y Técnicas de

**INVESTIGACION
SOCIAL**



Investigación cualitativa

Carlos A. Sandoval Casilimas

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES

DIRECCIÓN GENERAL
Calle 17 No. 3-40 A.A. 6913
Teléfonos: 3387338 - 3387360
Fax: 2836778
Bogotá, Colombia

HEMEROTECA NACIONAL UNIVERSITARIA CARLOS LLERAS RESTREPO
SUBDIRECCIÓN DE FOMENTO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Avenida Eldorado No. 44A-40
Teléfono: 3689780
Telefax: 3680028
Bogotá, Colombia

DIRECTOR DEL ICFES: Daniel Bogoya Maldonado

SUBDIRECTORA DE FOMENTO
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: María de Jesús Restrepo

COPYRIGHT: ICFES 1996
Módulos de Investigación Social

ISBN: 958-9329-09-8 Obra completa
ESPECIALIZACIÓN EN TEORÍA, MÉTODOS
Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

ISBN: 958-9329-18-7 Módulo cuatro
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda.
Diciembre de 2002

El proyecto para la formación de recursos humanos en la educación superior titulado “Especialización en Teoría, métodos y técnicas de investigación social” con la colaboración de ASCUN, fue realizado por el ICFES, para lo cual se conformó el siguiente equipo de trabajo:

Dirección y coordinación académica: GUILLERMO BRIONES

Dirección y coordinación del proyecto: MARÍA DE JESÚS RESTREPO ALZATE
Profesional especializada
Coordinadora Grupo de Fomento del ICFES

Asesor: MIGUEL RAMÓN MARTÍNEZ
Asesor Subdirección Gral. Técnica
y de Fomento ICFES

GRUPO DE AUTORES

GUILLERMO BRIONES Universidad de Chile	MÓDULO 1	EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
GUILLERMO HOYOS VÁSQUEZ Universidad Nacional de Colombia GERMÁN VARGAS GUILLÉN Universidad Pedagógica Nacional	MÓDULO 2	LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA COMO NUEVO PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
GUILLERMO BRIONES Universidad de Chile	MÓDULO 3	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EN LAS CIENCIAS SOCIALES
CARLOS A. SANDOVAL CASILIMAS INER Universidad de Antioquia	MÓDULO 4	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
HERNÁN HENAO DELGADO y LUCELY VILLEGAS VILLEGAS INER Universidad de Antioquia	MÓDULO 5	ESTUDIOS DE LOCALIDADES
SANTIAGO CORREA URIBE Universidad de Antioquia ANTONIO PUERTA ZAPATA INER Universidad de Antioquia BERNARDO RESTREPO GÓMEZ Universidad de Antioquia	MÓDULO 6	INVESTIGACIÓN EVALUATIVA
BERNARDO RESTREPO GÓMEZ Universidad de Antioquia	MÓDULO 7	INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Contenido

Prólogo	9
Introducción	11
Objetivo general	13
Objetivos específicos	14
Prefacio	15
Estructura conceptual del módulo	17
Mapa conceptual del módulo	19

PRIMERA UNIDAD

Características comunes a las diversas modalidades de investigación de corte cualitativo y sus diferencias con las de tipo cuantitativo

Introducción	23
Mapa conceptual	25
1.1 Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa	27
1.1.1 Las maneras de concebir la naturaleza del conocimiento y de la realidad ...	28
1.1.2 Las formas de entender la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que este genera	29
1.1.3 El modo de construir el conocimiento	29
1.1.4 Rasgos epistemológicos comunes en las distintas modalidades de investigación cualitativa	33
1.1.5 Los momentos metodológicos del proceso de investigación cualitativa	35
1.1.6 Características metodológicas compartidas	40
Autoevaluación No. 1	43
Control de aprendizaje	44
Bibliografía	45

SEGUNDA UNIDAD

Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos

Introducción	53
Mapa conceptual	55

2.1	Perspectivas comprensivas y explicativas de la investigación social cualitativa: fundamentos teóricos y características específicas	57
2.1.1	El interaccionismo simbólico o sociología cognoscitiva, uno de los fundamentos teóricos de la investigación cualitativa	57
2.1.2	La fenomenología como otro pilar conceptual de la investigación social de tipo cualitativo	59
2.1.3	La etnografía, una visión de lo humano desde la cultura	60
2.1.4	¿Etnociencia, etnometodología, análisis componencial o antropología cognoscitiva alternativas a la etnografía tradicional?	64
2.1.5	La hermenéutica, algo más que una propuesta filosófica	67
2.1.6	La investigación acción y la investigación acción-participativa: propuestas para generar conocimiento más allá de la interpretación y la explicación	68
2.1.7	La teoría fundada, una propuesta metodológica general para construir teoría desde una perspectiva cualitativa	71
2.2	Profundización metodológica en dos encuadres específicos de investigación cualitativa: la etnografía y la teoría fundada	76
2.2.1	La propuesta metodológica de la etnografía	76
2.2.2	La propuesta metodológica de la teoría fundada	83
2.3	Estrategias metodológicas especializadas de orden cualitativo	89
2.3.1	Análisis de contenido, análisis de textos y análisis de conversación	90
2.3.2	Estudios cualitativos de caso	91
2.3.3	Historias de vida	91
	Autoevaluación No. 2	93
	Control de aprendizaje	94
	Bibliografía	95

TERCERA UNIDAD

	La formulación y diseño de los procesos de investigación social cualitativos	
	Introducción	113
	Mapa conceptual	114
3.1	La identificación del tema o problema de investigación	115
3.2	La exploración de la literatura	117
3.3	La documentación inicial sobre la realidad específica del análisis	118
3.4	El “mapeo”	119
3.5	El muestreo	120
3.6	La anticipación de los dilemas metodológicos en la recolección de datos	121
3.7	La definición de los medios de recolección de datos: técnicas e instrumentos	124
	Autoevaluación No. 3	126
	Control de aprendizaje	127
	Bibliografía	128

CUARTA UNIDAD

La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos

Mapa conceptual	131
4.1 El acceso o entrada	133
4.2 La recolección de datos propiamente dicha: conducción del proceso y manejo de las técnicas correspondientes	134
4.2.1 El muestreo y el proceso de recolección de información	136
4.2.2 Estrategias, técnicas y medios para la generación y recolección de información	137
4.2.3 Entrevista individual en profundidad	145
4.2.4 Entrevista de grupo focal	145
4.2.5 El taller investigativo	146
4.3 El almacenamiento de los datos	148
4.4 Los resultados del proceso de recolección de datos y los análisis de intermedios de estos en relación con el diseño cualitativo emergente	149
4.5 Reducción, preparación y análisis de los datos de tipo cualitativo, manual y mediante la ayuda de software de computador	150
4.5.1 El archivo y “reducción” de los datos de las entrevistas y las notas de campo	150
4.6 Los procedimientos técnicos usados para analizar los datos de campo	158
4.6.1 Estrategias para realizar los análisis preliminares	158
4.6.2 Estrategias para adelantar el análisis después del trabajo de campo	158
4.7 La organización de las ideas para estructurar los análisis intermedios a medida que evoluciona la recolección de los datos de campo	160
4.8 Aplicaciones del computador para la organización y el análisis de datos cualitativos	161
Autoevaluación No. 4	169
Lecturas requeridas	169
Control de aprendizaje	170
Referencias	170
Bibliografía	171

QUINTA UNIDAD

La etapa final del análisis y la redacción del informe de investigación cualitativo

Mapa conceptual	181
5.1 El análisis después de agotar el trabajo de campo: la relación entre la teoría, la recolección y el análisis de datos	183
5.1.1 La teorización como proceso componente del análisis final	184
5.1.2 La recontextualización	185

5.2	La estructuración del informe	186
5.2.1	Selección de una audiencia	186
5.2.2	Selección de una tesis a partir de los principales hallazgos	187
5.2.3	Elaboración de una lista de tópicos y la creación de un esquema de desarrollo a partir de los mismos	187
5.2.4	Escritura de un primer borrador de cada apartado o sección	189
5.2.5	Revisión del esquema elaborado posterior al desarrollo de los apartados y la ubicación de subencabezados (subtítulos)	189
5.2.6	Relectura del informe para escribir la introducción y las conclusiones generales	189
5.2.7	Reajuste e ilustración del texto a partir de las observaciones recogidas ...	190
5.2.8	Edición de la versión final del informe	190
5.3	Requisitos de calidad que han de cumplir las conclusiones presentadas en el informe final de investigación	190
5.3.1	Objetividad/confirmabilidad	191
5.3.2	Confiabilidad	192
5.3.3	Validez interna/credibilidad/autenticidad	192
5.3.4	Validez externa/transferibilidad/oportunidad	193
5.3.5	Utilización/aplicación/orientación a la acción	194
	Autoevaluación No. 5	196
	Lecturas requeridas	197
	Bibliografía	198
	Referencias de informes de investigación cualitativa	199

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Lectura complementaria N° 1	205
Lectura complementaria N° 2	253
Lectura complementaria N° 3	265
Lectura complementaria N° 4	285

Presentación

En cumplimiento de su misión y de sus funciones, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ha realizado diversas acciones que permitan a las instituciones de Educación Superior no solamente enfrentar los retos del desarrollo científico, técnico y tecnológico sino hacer del conocimiento y de la cultura, ejes de calidad y desarrollo. Esto implica necesariamente fomentar procesos de formación que además de articular y hacer coherentes los campos de conocimiento y sus campos específicos de prácticas, contribuyan a identificar problemas en diversos contextos y a encontrar o crear soluciones a partir de procesos de reflexión.

Dentro de este contexto, el ICFES promovió la creación del Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, ofrecido en la actualidad por cinco universidades públicas a saber: Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Industrial de Santander, Universidad de Cartagena y Universidad Pedagógica Nacional, las cuales atendieron el reto propuesto por el Instituto y después de siete años de iniciado el programa, en conjunto han graduado más de 300 especialistas.

La estructura temática de esta serie de Investigación Social la constituyen siete módulos orientados al desarrollo de competencias para la apropiación de metodologías y técnicas de investigación fundamentadas por las teorías que enmarcan las ciencias sociales. Los primeros cuatro módulos ofrecen elementos que permiten profundizar e indagar sobre el objeto y los procesos de conocimiento en las Ciencias Sociales, las principales escuelas que han surgido a través de los tiempos y las diferentes perspectivas de análisis que conducen a la comprensión de los hechos sociales. Los tres últimos módulos orientan la aplicación de estas ciencias en el campo de la investigación educativa, la evaluación y el estudio de localidades.

Dada la pertinencia y vigencia de esta serie y aprovechando el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación que nos permite una socialización más amplia y ágil de sus contenidos, la presentamos hoy en formato CD ROM con la expectativa que esta estrategia de aprendizaje sea aprovechada por un mayor número de profesores y estudiantes de las instituciones de educación superior del país.

DANIEL BOGOYA M.
Director General ICFES

Introducción

El presente texto ha sido concebido desde una perspectiva de síntesis integral de las opciones metodológicas para adelantar investigación social, que genéricamente han sido llamadas cualitativas, pero que, en realidad, corresponden a un abanico diverso de formas de entender y conocer las realidades que configuran lo humano. Dichas alternativas de construir conocimiento tienen elementos en común, pero también poseen características muy diferentes entre sí. No obstante, se ha mantenido el nombre en cuestión para diferenciarlas, también genéricamente, de las llamadas ambiguamente alternativas cuantitativas.

Algo que es necesario anotar de entrada es que la principal diferencia entre los llamados enfoques cuantitativos y cualitativos no estriba exactamente en el uso de números en el primer caso y en el no uso de estos en el segundo. Las diferencias tienen que ver, en cambio, con dos cosas más importantes que eso: en primer lugar, el tipo de intencionalidad y en segundo, el tipo de realidad que uno y otro enfoque investigativo pretenden abordar. De esos dos elementos básicos devienen las diferencias de tipo epistemológico y técnico, que es posible identificar en esas dos maneras de encarar la investigación social.

Acerca de la intencionalidad, es preciso señalar que los enfoques de corte cuantitativo están más por la explicación y la predicción de una realidad social vista desde una perspectiva externa considerada en sus aspectos más universales, mientras que los de orden cualitativo le apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. No obstante, existen algunos intentos dentro de las opciones cualitativas por construir teoría y explicaciones por un camino de tipo inductivo, es el caso de la teoría fundada, la investigación acción y algunas formas de etnografía.

Con esta diferenciación inicial, cabe, entonces, señalar que estamos ante dos propósitos y dos lógicas distintas, irreductibles entre sí. Nuestra intención declarada en este módulo es, entonces, presentar, en un texto argumentativo y guía, los principales elementos de

la formulación, el diseño y la gestión (ejecución) de procesos de investigación social catalogados como cualitativos.

El módulo está organizado en cinco unidades temáticas. En la primera, se presentan las características diferenciadoras de las opciones de investigación social cualitativas frente a las de orden cuantitativo. En una segunda unidad, se tipifican, de manera particular, las principales alternativas de investigación cualitativa. En la tercera, se da cuenta del proceso de diseño de las investigaciones sociales con orientación cualitativa. En la cuarta, se abordan la implementación práctica y la gestión de los procesos de recolección de datos y análisis, este último en su fase de terreno o de campo. En quinto y último lugar, se desarrollan los temas del análisis en la fase de la escritura del informe de investigación y de elaboración del informe como tal.

El autor.

Objetivo general del módulo

Presentar los elementos conceptuales y metodológicos básicos que le permitan al lector alcanzar las competencias de comprensión requeridas para: interpretar, formular, diseñar y gestionar procesos y acciones de investigación de corte cualitativo.

Objetivos específicos

- Se espera que al culminar el desarrollo del módulo, los lectores estén en capacidad de:
 - A. Identificar las características comunes a las diversas modalidades de investigación de corte cualitativo y su diferencia con las de tipo cuantitativo.
 - B. Reconocer y comprender los rasgos básicos de las principales opciones metodológicas, para adelantar procesos de investigación social de orden cualitativo.
 - C. Identificar problemas pertinentes y viables de abordar, desde una perspectiva de investigación cualitativa.
 - D. Formular y diseñar adecuadamente procesos de investigación social dentro de un encuadre cualitativo.
 - E. Implementar y gestionar consistentemente procesos de investigación cualitativa, de modo que se ajusten a los principios éticos, epistemológicos y metodológicos que los mismos demandan.
 - F. Interpretar y evaluar los resultados de investigaciones de tipo cualitativo.

Prefacio

Las limitaciones halladas en el estudio de los distintos planos de la realidad humana han impuesto a las disciplinas científicas, ocupadas de su abordaje, un rompimiento con el monismo metodológico que privilegió al método experimental y sus derivados como las únicas alternativas de construcción de conocimiento científico. Es en este sentido, de buscar medios que logren captar las características específicas de esa realidad humana, que es posible establecer la vigencia de las alternativas de investigación cualitativa en las ciencias sociales contemporáneas.

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de *las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana* como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano.

Metodológicamente, la legitimación del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad. En el contexto anterior nace el concepto de triangulación¹, el cual se aplica a las fuentes, los métodos, los investigadores y las teorías empleados en la investigación y que constituye, en la práctica, el reconocimiento de que la realidad humana es diversa y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen perspectivas distintas, no más válidas o verdaderas en sentido absoluto, sino más completas o incompletas. El conocimiento en este orden de

1. Denzin, N. K. Triangulation. In: J. P. Keeves (Ed), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. London: Pergamon Press, 1988.

ideas, sólo es posible mediante la cooperación estrecha entre investigador y actores sociales, que a través de su interacción comunicativa y con la adopción de una “actitud realizativa”², como la llamara Habermas, logran construir perspectivas de comprensión más completas y de transformación más factibles, que aquellas edificadas exclusivamente desde la óptica del investigador y de la teoría general existente.

Con este panorama de fondo, señalemos que las opciones de la llamada investigación cuantitativa cuentan y han contado con una amplia tradición de publicaciones de todo orden como elemento de soporte para la formación de investigadores. Por el contrario, el volumen y la disponibilidad para procesos de formación de materiales en el terreno de la investigación cualitativa, en nuestro medio y en castellano, son muchísimo más reducidos. El presente es un esfuerzo por poner al día una discusión que ha evolucionado de manera importante en el mundo, como se revela a través de la amplia bibliografía aquí referenciada y por un hecho tan significativo, como el de disponer actualmente de un lugar especializado en la red mundial Internet denominado “Qual Page: Resources for Qualitative Researchers”³.

De otro lado, a través de este texto se intenta sistematizar la experiencia de varios años de docencia sobre el tema, lo que ha permitido ir precisando las preguntas más frecuentes de quienes están en proceso de formación como investigadores y las cuales usualmente no aparecen registradas en los textos dedicados al tema, o lo hacen en publicaciones especializadas muy extensas, por lo general sólo disponibles en inglés. El valor agregado de esta presentación es la de mostrar concisamente en un mismo conjunto, desde los fundamentos epistemológicos de los enfoques cualitativos hasta las orientaciones para desarrollar el informe de investigación, pasando en ese recorrido, por la exposición de la lógica de los procesos multicíclicos de formulación, diseño y gestión, que caracterizan a los acercamientos cualitativos de la investigación social.

2 El concepto de actitud realizativa se refiere al esfuerzo conjunto de investigador e investigado para descifrar la significación de las realidades objeto de análisis a través de la vía del diálogo.

3 La dirección Internet de “Qual Page”, administrada por el International Institute for Qualitative Methodology, ahora es <http://www.ualberta.ca/~iiqm/>

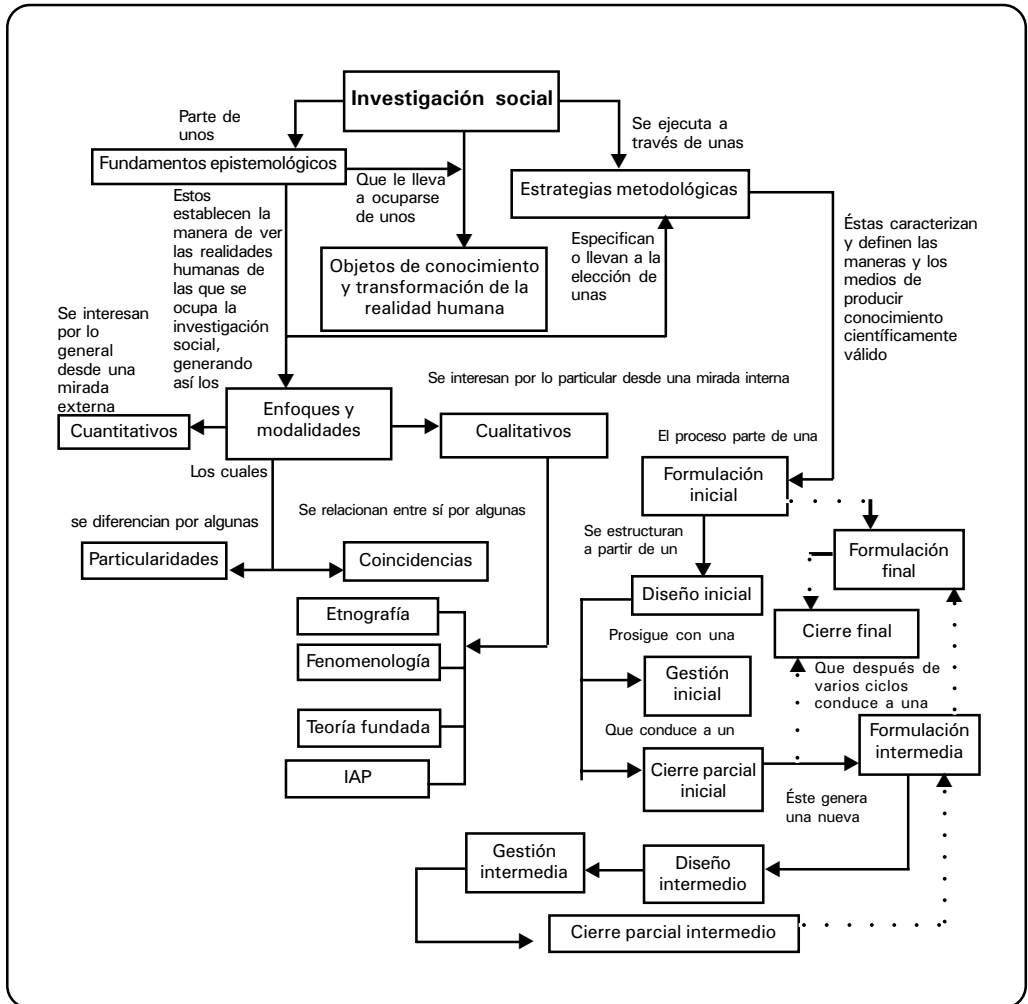
Estructura conceptual del módulo

El punto de referencia que elegimos para iniciar el desarrollo de la temática del presente módulo fue una rápida distinción entre las llamadas opciones de investigación cualitativa y las denominadas genéricamente alternativas metodológicas cuantitativas. Para ello se colocan de relieve las particularidades epistemológicas derivadas de las respuestas planteadas a las siguientes preguntas: ¿cuál es la concepción de realidad que manejan unos y otros enfoques?, ¿cómo se concibe y maneja la relación entre el investigador y la realidad que este investiga?, ¿cuáles son los procesos, estrategias y medios que el investigador maneja para construir conocimiento sobre la realidad humana que investiga?

La segunda discusión que abordamos se estructura en torno al reconocimiento de la investigación cualitativa como una familia de opciones metodológicas, que tiene algunos elementos en común, pero que simultáneamente muestra numerosas particularidades en su interior. Dentro de esto último, se resalta en la exposición la gran heterogeneidad de juicios que existen para clasificar las diferentes opciones identificadas como pertenecientes a un enfoque cualitativo específicamente en situarlas como verdaderos métodos o simplemente como técnicas de investigación.

Un tercer gran aspecto con el que proseguimos es la presentación de los procesos de formulación y diseño de la investigación dentro de las características propias y comunes a esas diferentes perspectivas, lo que busca responder a preguntas tales como: ¿cuáles son los principales elementos a tener en cuenta para la formulación y el diseño de una investigación social dentro de un enfoque cualitativo?, ¿cómo se conducen los procesos de generación, procesamiento y análisis de información que se han desarrollado para implementar investigaciones de corte cualitativo? y, por último, ¿cómo se realiza el almacenamiento y sistematización de la información procesada y analizada para permitir la construcción de un texto o informe final, que dé cuenta del proceso vivido durante el desarrollo de la investigación así como de los hallazgos más significativos de la misma?

Mapa conceptual del módulo



**Características comunes
a las diversas modalidades
de investigación de corte
cualitativo y sus diferencias
con las de tipo cuantitativo**

PRIMERA UNIDAD

Introducción

Abordar los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias humanas o en cualquier otro campo remite a mirar tanto la realidad misma como la forma de producir, intencionada y metódicamente, conocimiento sobre ella.

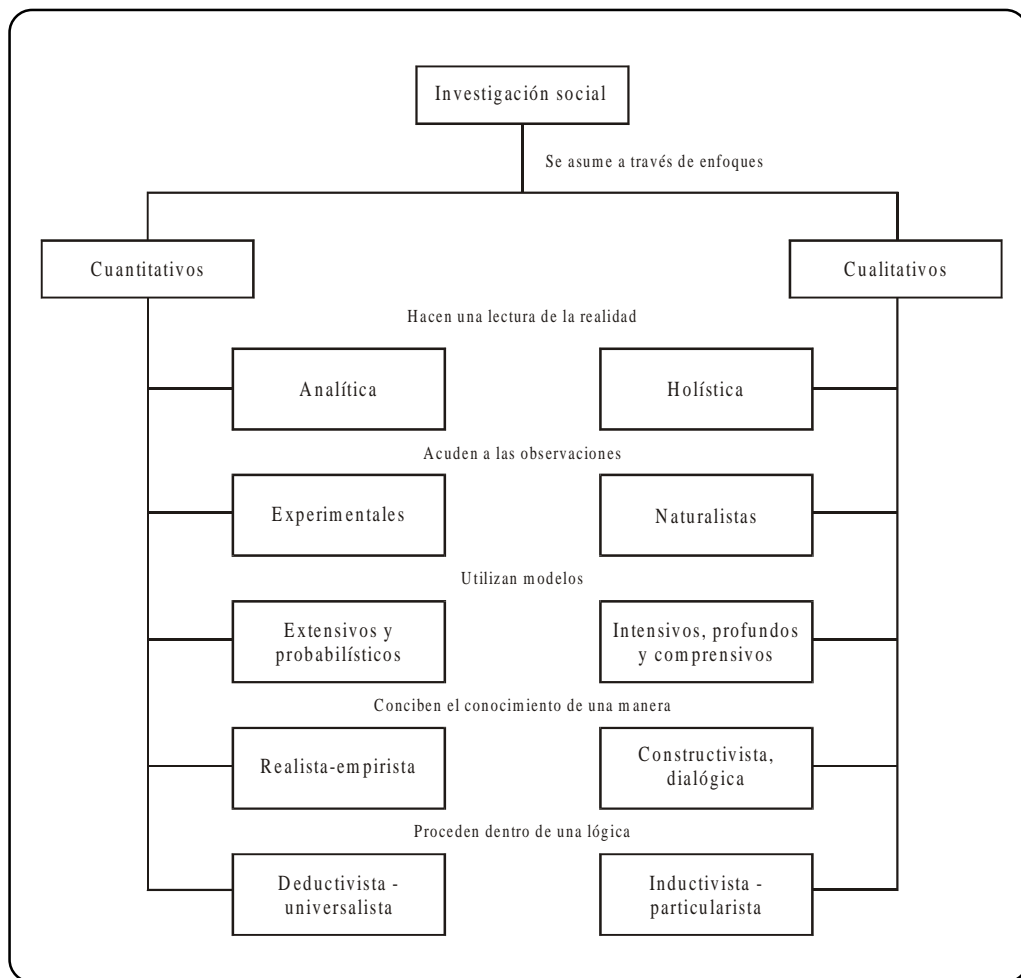
En relación con esto último, señalan Taylor y Bogdan (1992) que lo que define la metodología es tanto la manera cómo enfocamos los problemas como la forma en que buscamos las respuestas a los mismos.

Partiendo de una lógica coincidente con el anterior planteamiento, Guba (1990) logra, a partir de tres preguntas básicas, una acertada síntesis para diferenciar los enfoques o paradigmas de investigación social, estas son:

- ¿Cómo se concibe la naturaleza del conocimiento y de la realidad?
- ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera?
- ¿Cuál es el modo de construir el conocimiento el investigador?

De acuerdo con las respuestas que se han propuesto históricamente en estos interrogantes se han configurado los diferentes paradigmas de investigación social hoy conocidos Positivista y Postpositivista, (correspondientes a los enfoques cuantitativos); Crítico Social, Constructivista y Dialógico (correspondientes a los enfoques cualitativos) respectivamente.

Mapa conceptual de la primera unidad



Primera unidad

Características comunes a las diversas modalidades de investigación de corte cualitativo y sus diferencias con las de tipo cuantitativo

1.1 Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa

Para comprender la caracterización metodológica de una opción investigativa, resulta necesario y conveniente indagar por sus bases epistemológicas, de modo que se halle el sentido o la razón de ser de sus procedimientos para producir conocimiento científico.

Siguiendo con el argumento anterior, el abordaje de los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias sociales busca establecer cuáles son las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano, así como también comprender la lógica de los caminos, que se han construido para producir, intencionada y metódicamente conocimiento sobre ellas.

En relación con esto último, Taylor y Bogdan (1992) señalan que lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera cómo enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos.

En un planteamiento relacionado, Guba (1990) logra una interesante síntesis, que permite diferenciar los enfoques o paradigmas de investigación social, a partir de la respuesta a tres preguntas básicas:

- ¿Cómo se concibe la naturaleza tanto del Conocimiento como de la realidad?
- ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera?
- ¿Cuál es el modo en que construye o desarrolla conocimiento el investigador?

De acuerdo con lo anterior, los paradigmas de investigación se clasifican en Positivista, Pospositivista, Crítico Social, Constructivista y Dialógico. Los dos primeros identifican a los llamados enfoques cuantitativos y los tres últimos se asimilan o corresponden a los enfoques cualitativos, respectivamente.

1.1.1 Las maneras de concebir la naturaleza del conocimiento y de la realidad

La corriente positivista responde la primera pregunta, *¿cómo se concibe la naturaleza de la realidad?* En términos de la aceptación de la existencia de “cosas independientes del pensamiento”, es decir, de una realidad objetiva, dirigida por leyes y mecanismos de la naturaleza. Sin embargo, frente al tema de su conocimiento, existe una diferencia importante entre el positivismo y el pospositivismo, pues mientras, para el primero, esas entidades o cosas pueden ser conocidas a través de generalizaciones relativamente libres del tiempo y del contexto bajo la forma de leyes causales de carácter absoluto, posibles de generalizar; para el segundo, dicha realidad nunca podrá ser totalmente aprehendida ya que su obediencia a leyes naturales solo podrá ser entendida de manera incompleta.

Para el segundo grupo, que incluye a las diferentes corrientes cualitativas, existe una clara diferencia entre lo que puede denominarse *realidad empírica*, objetiva o material con respecto al conocimiento que de esta se puede construir y que correspondería a lo que apropiadamente se puede denominar *realidad epistémica*. La primera puede tener una existencia independiente de un sujeto que la conozca; mientras la segunda necesariamente requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes.

Una discusión actualizada y bien documentada de este tópico puede consultarse en Putman (1994), en su texto “Las mil caras del realismo”; allí se analiza la evolución que ha tenido el análisis del tema, desde las llamadas concepciones prekantianas representadas por el dogmatismo y el escepticismo, hasta la constitución de su propia concepción que denomina realismo interno y para la cual se apoya en el análisis del pensamiento de filósofos contemporáneos como Goodman y Quine.

1.1.2 Las formas de entender la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que éste genera

En relación con la segunda pregunta formulada, esto es, las relaciones entre el investigador y el conocimiento que él genera, existe también una marcada diferencia en la respuesta planteada desde los dos grupos de paradigmas investigativos.

Para el grupo en el que se ubican el *positivismo* y el *pospositivismo*, es esencial que el investigador adopte una postura distante y no interactiva como condición de rigor, que permita excluir los juicios valorativos o cualquier otra influencia derivada de la visión propia, tanto del investigador como de los sujetos objeto de investigación, de los análisis e interpretaciones, que dan origen a los resultados y las conclusiones de la investigación.

Para el grupo, en que se sitúan los paradigmas *crítico social*, *constructivista* y *dialógico*, en cambio, se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento como lo asumen los paradigmas del primer grupo, esto es, el positivismo y el pospositivismo.

1.1.3 El modo de construir el conocimiento

Ante esta nueva pregunta, otra vez la respuesta que se genera establece entre los dos tipos de investigación objeto de discusión una frontera bastante clara.

Para el grupo al que pertenecen el positivismo y el pospositivismo; el experimento, y la estadística constituye las principales (aunque no las únicas) herramientas de las que dispone el investigador para construir el conocimiento¹. El marco de observación y de análisis está orientado por la formulación *previa* de hipótesis y preguntas, que pretenden anticipar el comportamiento de la realidad objeto de estudio. Unas y otras permanecen invariables a lo largo de toda la investigación. Por su parte, las hipótesis son sometidas, adicionalmente, a verificación empírica bajo condiciones de control cuidadoso. Esto tiene lugar aun en el caso de las llamadas investigaciones *exposfacto*², recurriendo, para el efecto, a procedimientos de contraste y verificación, que suplen la imposibilidad de un control directo por parte del investigador de las variables en juego, pero que sí le posibilitan cumplir la condición de demostrabilidad exigida desde una visión de la ciencia que se remonta a Aristóteles.

Para el grupo representado por el constructivismo, la teoría crítica y el paradigma dialógico, la indagación es guiada por lo que algunos llaman un *diseño emergente*, en contraposición a un diseño previo. Aquel, a diferencia de este último, se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha, de ésta. La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización.

Resueltas estas preguntas genéricas que establecen lindes gruesos, pero bastante claros entre los dos tipos de investigación discutidos, entramos a plantear otros aspectos de gran importancia, relativos a la conceptualización de la realidad humana como objeto de conocimiento.

La discusión sobre la especificidad o no de “lo humano” como objeto de conocimiento, en efecto, alimenta la separación entre enfoques comprensivos y enfoques explicativos de investigación, o su equivalente relativo, entre enfoques cualitativos y enfoques cuantitativos,

1. No obstante, es bueno recordar esfuerzos como los referenciados por D. Campbell y I. Stanley (1973) “Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires, Amorrortu” y que muestran otras opciones de tipo preexperimental y cuasiexperimental, y que revelan la necesidad de adecuar la metodología a una realidad (particularmente la social), que no siempre se deja asir dentro de los dictados estrictamente experimentales.

2. Este término se aplica a todas aquellas investigaciones en las cuales el análisis se hace posterior a la ocurrencia de los eventos o situaciones objeto de estudio.

correspondiendo los primeros a las ciencias denominadas *ideográficas* y los segundos a las ciencias llamadas *nomotéticas*.

Desde la tradición inaugurada por Durkheim, con su archifamoso *estudio sobre el suicidio* (versión original de 1897) ³ y recogida con antelación en términos metodológicos en la primera regla de su libro *Las reglas del método sociológico* (versión original de 1895), se asume que los hechos o fenómenos sociales han de considerarse como “cosas” que ejercen una influencia externa sobre las personas.

De esa manera, se configura la perspectiva de corte positivista y se afirma una concepción de inespecificidad de “lo humano” frente a otras realidades objetos de conocimiento. Es la legitimación dentro del diseño, de la búsqueda de “causas” o “hechos”, del empleo de la estadística como recurso lógico y operativo y de la encuesta y la observación controlada a través del experimento como instrumentos básicos (aunque no únicos) del trabajo científico. Para más detalles puede consultarse a Hanson (1977).

En la orilla opuesta, y desde la ventana de la fenomenología, inaugurada por Husserl y desarrollada por Heidegger y Merleau Ponty (1985) en el plano filosófico, y por autores como Schutz (1977, 1973, 1994) y Berger y Luckman (1987) en el plano sociológico, se traza como eje argumental la defensa del carácter específico de la realidad humana, que la hace irreductible a las categorías de análisis de la realidad física cuya esencia son los objetos o cosas materiales. Discusiones actualizadas sobre el tema pueden consultarse en Benner (1994), Boyd (1993), Hawthorn (1995), Holstein (1991), Levin (1992), Moustakas (1994) y Van Manen (1990).

La orientación fenomenológica, común a la mayor parte de las opciones de investigación cualitativa, propone como alternativas para el análisis las categorías de *sujeto*, *subjetividad* y *significación*, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia⁴. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello

3. En el estudio referenciado, Durkheim “(...)analizando la variación de los índices de suicidio en poblaciones diversas, demuestra que estos dependen de variables sociales (no psicológicas), es decir, que la composición de una determinada población (por sexo, edad, grupo étnico o religioso, etc.) produce efectos estructurales independientes de la voluntad y de la conciencia de los sujetos, entre los que se encuentra el suicidio (...)” (Donolo, 1987, p. 37).

4. El término “vivencia” fue acuñado en castellano por Ortega y Gasset para traducir *Erlebnis*, procede de Dilthey y connota la experiencia inmediata de la vida. El tipo de conocimiento que aporta es determinable a partir del modo de conocimiento al que se contraponen: el conocimiento de las ciencias físico-objetivas. Fuente: Gadamer, H.G. *Verdad y método* (pp. 96-99), citado por Gomez-Heras, J.M.G. *El apriori del mundo de la vida: fundamentación fenomenológica de una ética de la ciencia y de la técnica*. Barcelona: Anthropos, 1989, pp. 274-275.

que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. Por lo tanto, los esfuerzos investigativos se orientarán a descubrir dicha realidad, aun para los propios actores, sujetos de investigación, porque como lo afirmara Hegel: “Lo conocido por conocido, no es necesariamente reconocido”.

Un punto de mediación entre las dos concepciones es el propuesto por Max Weber, quien desde una teoría de la acción intenta hacer un planteamiento que, sin rechazar la búsqueda positivista de las explicaciones causales, sitúa el concepto de la acción individual significativa en el centro de su teoría de la sociedad. Como lo anota Campbell (1985), para Weber los rasgos distintivos de las relaciones sociales que constituyen una sociedad sólo pueden hacerse intelegibles, cuando se logran comprender los aspectos subjetivos de las actividades interpersonales de los miembros que constituyen esa sociedad. Es a través del análisis de los diferentes tipos de *acción* humana, por lo tanto, que alcanzamos el conocimiento de la naturaleza específica y diversa de las sociedades humanas.

Es interesante frente a la delimitación del ámbito de la sociología ahondar en la postura weberiana, particularmente en la tesis según la cual, la sociología es “una ciencia que aspira a la comprensión interpretativa de la acción social para obtener la explicación causal de su curso y efectos”.

En la definición planteada por Weber, los antagonismos entre posturas comprensivas y explicativas se diluyen un tanto; más aun, colocan a la pretensión explicativa como dependiente de la tarea interpretativa. O como lo diría más tarde Geertz, desde un horizonte diferente al de Weber, los enfoques comprensivos plantean un tipo de explicación distinto, pero no por ello deja de ser explicación.

Desde la perspectiva que aquí adoptamos, asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia.

Los múltiples sentidos que pueden construirse sobre las diversas facetas de la realidad humana han de develarse mediante el esfuerzo conjunto de investigador y actores sociales. En este punto de vista adherimos a pensamientos de teóricos como Geertz (1989) y Berger y Luckman (1987), entre otros.

Planteadas las consideraciones anteriores sobre las diferencias más significativas entre las opciones de investigación cualitativas y cuantitativas, pasamos a precisar, los rasgos epistemológicos, metodológicos y procedimentales comunes a las diversas modalidades de investigación cualitativa.

1.1.4 Rasgos epistemológicos comunes a las distintas modalidades de investigación cualitativas

Uno de los problemas más críticos que se encuentran en la literatura internacional sobre investigación social cualitativa, es la agrupación indiscriminada, dentro de un mismo todo, de tradiciones filosóficas como es el caso de la fenomenología y aun la hermeneútica; campos disciplinares como la sociología cualitativa, la microsociología, la pragmática y la etnografía; teorías antropológicas o sociológicas como el interaccionismo simbólico y la teoría de la acción comunicativa; estrategias metodológicas como es el caso de las historias de vida, el análisis de textos, el análisis de conversación y la teoría fundada y, finalmente, enfoques particulares de trabajar las ciencias sociales, como es el caso de la teoría crítica y la investigación acción participativa⁵.

En un sentido análogo al anterior, se pronuncia Clifford Geertz, proclamado dentro de muchos círculos académicos como uno de los mayores exponentes de la antropología contemporánea. El mencionado autor, en un artículo titulado “Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social”⁶, presenta algunos elementos de análisis que permiten comprender el actual proceso de recomposición de las ciencias sociales. Veamos algunos apartes que hemos transcrito del mencionado artículo:

5. En el listado planteado corresponden, en la comprensión corriente, a tradiciones filosóficas: la fenomenología, la hermeneútica, la teoría crítica y el interaccionismo simbólico; a disciplinas científicas: la etnografía, la pragmática y la semiótica; a tendencias disciplinares: la sociología cualitativa (entendida en algunos contextos como microsociología), y finalmente a estrategias metodológicas: el análisis de textos, el análisis de la conversación y aun las historias de vida (que otros prefieren llamar método biográfico). Con todo, es necesario plantear que la etnografía en su versión original (dentro de la tradición francesa) fue entendida como una técnica al servicio de una disciplina que era la etnología; qué la fenomenología en la versión del último Husserl y otros autores posteriores la han desarrollado como método.

6. Este texto está incluido en uno más amplio: *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. pp. 31-50.

(...) Ahora bien, la actual confusión de variedades del discurso ha crecido hasta un punto en que resulta realmente difícil clasificar los autores (¿Quién es Foucault –un historiador, un filósofo, un teórico político? ¿Quién es Thomas Kuhn –un historiador, un filósofo, un sociólogo del conocimiento?) o bien clasificar las obras (¿Qué es *After Babel*, de George Steiner –lingüística, crítica literaria o historia cultural? ¿Qué es *On Being Blue*, de William Gass –un tratado, una simple charla o una apología?)

No obstante esa heterogeneidad manifiesta, se descubren algunas preocupaciones *epistemológicas* comunes, tales como intentar la construcción de un tipo de conocimiento, que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo.

Todo lo anterior se traduce en la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. Por lo dicho, problemas como los de descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas búsquedas calificadas de cualitativas.

En el mismo orden de ideas anterior y siguiendo a Merlau Ponty (1985), puede señalarse que el conocimiento (de tipo cualitativo)⁷, en lugar de ser un cuadro inerte, constituye una aprehensión dinámica del sentido de ese cuadro. Por lo que, la distinción entre el mundo objetivo y el mundo de las apariencias subjetivas ya no es la diferenciación entre dos clases de seres, sino, más bien, entre dos significaciones que tienen una misma referencia empírica.

Para recapitular y concluir este pasaje, señalemos que son tres las condiciones más importantes para producir conocimiento, que muestran las alternativas de investigación

7. La nota entre paréntesis es del autor del módulo.

cualitativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

1.1.5 Los momentos metodológicos del proceso de investigación cualitativa

Los puntos de referencia epistemológicos, que hemos expuesto en la parte precedente, son los que le dan sentido a los momentos en los que se ha conceptualizado el proceso de investigación cualitativa. Los momentos en cuestión son los de formulación, diseño, gestión y cierre. A través de ellos es posible trascender la mera descripción, permitiendo el acceso a formulaciones de tipo comprensivo en algunos casos, y explicativas en otros. A continuación presentaremos con algún detalle dichos momentos metodológicos.

1.1.5.1 La formulación

Es el punto de partida formal de la investigación y se caracteriza por explicitar y precisar *¿Qué* es lo que se va a investigar y *por qué*? En la lógica multicíclica que tipifica a la investigación cualitativa da lugar a por lo menos tres submomentos, que podemos denominar: *inicial, intermedio y final*.

1.1.5.2 El diseño

Está representado por la preparación de un plan flexible (o emergente, como prefieren llamarlo otros) que orientará tanto el contacto con la realidad humana objeto de estudio como la manera en que se construirá conocimiento acerca de ella. En otras palabras, buscará responder a las preguntas *¿Cómo* se adelantará la investigación? y *¿en qué* circunstancias de modo, tiempo y lugar? Al igual que la formulación, el diseño atravesará por varios submomentos: uno inicial, otros intermedios y uno final.

1.1.5.3 La gestión

Este momento corresponde al comienzo visible de la investigación y tiene lugar mediante el empleo de una o varias estrategias de *contacto* con la realidad o las realidades objeto de estudio. Entre esos medios de contacto se encuentran: el diálogo propio de la entrevista, la reflexión y construcción colectiva características de los talleres, o en el

lugar de aquellos, la vivencia lograda a través del trabajo de campo y la observación participante, entre otras alternativas. Este momento, al igual que los de formulación y diseño, atraviesa por varios submomentos, que, en síntesis, corresponden a los de gestión Inicial, Intermedio(s) y final. A continuación examinaremos brevemente cada uno de ellos.

El desarrollo del momento correspondiente a la llamada *gestión intermedia* de la investigación tiene lugar mediante la *objetivación* materializada a través de la reconstrucción organizada por temáticas, de las entrevistas, la memoria de los talleres o los relatos etnográficos.

El principio que fundamenta la manera de proceder expuesta, es la necesidad del contacto directo con los actores (sujetos) y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer, los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente en la construcción de cualquier realidad humana que sea objeto de investigación.

Los planteamientos anteriores son coherentes con una manera dinámica y plural de concebir, tanto la realidad humana, como las formas de entender las distintas posibilidades de conocer dicha realidad, asumiendo los propósitos de dicho conocimiento. La tarea entonces, de comprender esa realidad parte de aceptar la multidimensionalidad de lo humano así como el carácter aproximativo y provisional de dicho conocimiento.

En ese orden de ideas, la realidad humana se concibe como una realidad desarrollada simultáneamente sobre tres planos: físico-material, socio-cultural y personal-vivencial, cada uno de los cuales posee lógicas de acceso para su comprensión, un tanto particulares.

El estudio de lo humano, entonces, se plantea como un espacio de conocimiento múltiple, donde la racionalidad y el discurso de la causalidad y el lenguaje formalizado a través de las ecuaciones propias de las ciencias de la naturaleza resulta adecuado para el plano físico-material, pero debe dar paso a la reflexión, para abordar los órdenes de lo ético, lo político, lo cultural, lo significativo en los planos socio-cultural, personal vivencial. Es en estos dos últimos planos donde habitan y se construyen lo subjetivo y lo intersubjetivo, como objetos y vehículos de conocimiento de lo humano; así mismo

son las instancias donde adquiere sentido hablar de “ciencias de la discusión”, como prefieren contemporáneamente denominar algunos autores a la ciencias sociales y humanas (ver Hoyos y Vargas, 1997).

1.1.5.4 El cierre

Las actividades desarrolladas en esta etapa de la investigación buscan sistematizar de manera progresiva el proceso y los resultados del trabajo investigativo. Para ello, parte de la estructuración preliminar de lo que denominaremos *un cierre preliminar inicial*, el cual tiene lugar inmediatamente después de concluir el primer episodio de análisis derivado, a su vez, de la conclusión del primer evento de recolección o generación de información.

Ulteriormente a lo ya mencionado, van a desarrollarse los que llamaremos *cierres intermedios*, los cuales se ceñirán a una lógica análoga a la del cierre preliminar inicial. Al acopiarse de manera total y ordenada el conjunto de la experiencia investigativa se dará comienzo al último momento del proceso, el cual denominaremos *cierre final*.

Para esta etapa de la investigación será necesario conjugar dos tipos de trabajo: de una parte, un ejercicio de *comprensión* que materialice el acercamiento a los horizontes de sentido de los actores, logrado en el curso de la investigación con una participación activa del investigador en un proceso que llamaremos de *tematización interpretativa*⁸ y por el otro, el desarrollo de unos esfuerzos de *tematización generalizadora* mediante los cuales el investigador buscará relacionar la teoría sustantiva construida⁹ a partir de los momentos anteriores con la teoría formal o teoría ya existente sobre el ámbito de pertinencia de la investigación correspondiente. Es, en otros términos, el momento de la construcción teórica.

8. El concepto de tematización interpretativa se refiere a una reflexión consciente y sistemática de uno o varios aspectos de la vida cotidiana privada o pública de un individuo, grupo u organización, que por lo general no es objeto de ese tratamiento y que se asume de ordinario como un “estar ahí” y nada más, pero que resultan de interés para la investigación.

9. El concepto de teoría sustantiva alude a un tipo de construcción teórico, surgido de los datos obtenidos o generados por el investigador sobre un aspecto específico de la realidad humana objeto de estudio. La teoría formal, en contraste, se refiere a un desarrollo conceptual de alcance más universal, perteneciente al acervo de conocimientos de los que dispone una disciplina científica ya constituida.

Lo expuesto se basa en la aceptación de la premisa según la cual se asume que la experiencia humana tiene un triple afinamiento: universal (como especie), particular (como parte de una cultura y sociedad particular) y específico (como realidad única e irrepetible, propia de un momento de la historia social y personal).

Desde la perspectiva de la comprensión de las posibilidades de conocimiento de la realidad humana, se acepta la existencia de múltiples visiones con grados de entendimiento y validez diversos sobre dicha realidad. En este sentido, es particularmente importante, para las opciones investigativas de tipo cualitativo, reconocer que el conocimiento de la realidad humana supone no solo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven, tal y como lo afirmáramos al comenzar este apartado. Al respecto, es muy ilustrativa la cita de Schutz (1974, pp. 17 y 20), que presentamos a continuación.

(...) A primera vista, no resulta fácil comprender por qué se debe preferir, en las ciencias sociales, el punto de vista subjetivo. ¿Por qué dirigimos siempre a ese misterioso y no muy interesante tirano de las ciencias sociales, llamado la subjetividad del actor? ¿Por qué no describir honestamente y en términos objetivos lo que sucede en realidad, lo cual significa hablar nuestro propio lenguaje, el lenguaje de observadores calificados del mundo social que cuentan con preparación científica? Y si se objeta que estos términos son meras convenciones artificiales, creadas por nuestra "voluntad y un placer" –y que, por ende, no podemos utilizarlos para obtener una visión real del sentido que tienen los actos sociales para aquellos que actúan, sino solo para nuestra interpretación de ellos–, cabe responder que construir un sistema de convenciones y elaborar una descripción honesta del mundo es precisamente tarea exclusiva del pensamiento científico; que nosotros, como hombres de ciencia, no somos menos libres de construir nuestro sistema de interpretación que el acto de establecer su sistema de objetivos y planes.

(...) Responder a la pregunta "¿qué significa este mundo social para mí, el observador?" exige responder previamente a estas otras muy diferentes:

“¿qué significa este mundo social para el actor observado dentro de este mundo, y qué sentido le asigna a su actuar dentro de él?” Al formular así nuestras preguntas, dejamos de aceptar ingenuamente el mundo social y sus idealizaciones y formalizaciones como ya elaboradas e incuestionablemente provistas de sentido, y emprenderemos el estudio del proceso de idealización y formalización como tal, la génesis del sentido que los fenómenos sociales tienen para nosotros tanto como para los actores, el mecanismo de la actividad mediante la cual los seres humanos se comprenden unos a otros y a sí mismos (...)

En cuanto al interés y los propósitos de construir un conocimiento sobre la realidad humana y social, se tiene que partir de un planteamiento como el que formula Giddens, (1976) citado por Wolf (1982, p. 13). “(...) *El objeto de la investigación es ante todo la producción de la sociedad: y la producción de la sociedad “es un esfuerzo consciente, mantenido y ‘llevado a efecto’ por seres humanos: y en realidad es posible sólo porque cada miembro (competente) de la sociedad es en la práctica un sabio social, que al enfrentarse con cada tipo de relación hace uso de su patrimonio de conocimiento y de teorías generalmente de forma espontánea y repetitiva, mientras que por otra parte, precisamente, el uso de esos recursos prácticos es la condición para que tenga lugar esa misma relación” (...)*” De acuerdo con lo dicho, el propósito de la investigación social desde la óptica de lo cualitativo es el problema de la fundación social y lingüística del mundo conocido intersubjetivamente.

En su texto *La construcción social de la realidad*, Peter Berger y Thomas Luckman (1987), retomando una conceptualización planteada inicialmente en el plano filosófico por Edmund Husserl y posteriormente en el campo sociológico por Alfred Schutz, desarrollan desde una perspectiva fenomenológica la tesis según la cual los seres humanos son los autores de la realidad materializada en las instituciones sociales a través de un proceso de “sedimentación” (15) mediante el cual personas particulares unidas por un sistema lingüístico y cultural (simbólico) le dan un soporte intersubjetivo al orden institucional existente o en construcción. Dicho de otra manera, la realidad social no es una cosa que exista con independencia del pensamiento, de la interacción y del lenguaje de los seres humanos, por el contrario, es una realidad que se materializa a través de esos tres medios. De esta manera, se plantea una concepción compartida

tanto por los etnometodólogos como por los interaccionistas simbólicos, que tiene como principio, tratar los hechos sociales como *realizaciones* y no como cosas Campbell (1985, p. 251)¹⁰.

Esa concepción realizativa del conocimiento relativo a la sociedad supone dos sentidos, de una parte, la aprehensión de la realidad social objetiva, y de la otra, la producción continua de esa realidad. Frente al primer tipo de realización se plantean dos procesos básicos: la institucionalización y la legitimación. En torno a la segunda clase de realización, se plantean otros dos procesos: el de internalización de la realidad mediante la socialización primaria y la socialización secundaria, y el de mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva¹¹.

Asumidas estas premisas, ubicamos lo cualitativo en un plano que no es la renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino más bien, la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social. (Ver al respecto: Berger y Luckman (1987), Berstein (1983), Castillo y Prieto (1993), Geertz (1989), Rosaldo (1991), Shutz, (1993) y Ursua (1993).

1.1.6 Características metodológicas compartidas

En algunos acercamientos que legítimamente pueden considerarse como pertenecientes a la gran familia cualitativa, la discusión ya no estriba en el objeto de estudio de los mismos, sino en la opción metodológica más adecuada para alcanzar sus propósitos de conocimiento válido. Tres tesis a nuestro juicio engloban el conjunto de la discusión metodológica en las distintas opciones de investigación cualitativa. Estas tesis son:

10. Respecto al proceso de sedimentación, Berger y Luckman (Op. cit.) puntualizan lo siguiente: "(...) La conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. Si esa sedimentación no se produjese, el individuo no podría hallar sentido a su biografía. También se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento. La sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social sólo cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas (...) (P. 91)

11. En este punto, una de las tesis fundamentales planteadas por Berger y Luckman (Op. cit.) es la de la existencia de la sociedad como realidad tanto objetiva como subjetiva y el señalamiento de que cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos. Constituir estas dimensiones de existencia de lo social requiere de un proceso de socialización primario que es el que permite convertir a un individuo durante la infancia (y a partir principalmente de su núcleo familiar o la instancia que ocupe su lugar) en miembro de la sociedad, mientras que el proceso de socialización secundaria es el que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

- La construcción de objetos de conocimiento dentro de las diversas tendencias de investigación cualitativa obedece a un proceso de esclarecimiento progresivo en el curso de cada investigación particular. Esto significa que el proceso se alimenta continuamente, *de y en*, la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible.
- Los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible. Esto implica, por ejemplo, que las hipótesis van a tener un carácter emergente y no preestablecido y que las mismas evolucionarán dentro de una dinámica heurística o generativa y no lineal verificativa, lo que significa que cada hallazgo o descubrimiento, en relación con ellas, se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación (ver mapa conceptual de la unidad).
- Los hallazgos de la investigación cualitativa se validan generalmente por dos vías; o bien, del consenso, o bien, de la interpretación de evidencias. Opciones éstas, distintas a las de tipo contrafactual empleadas por las investigaciones de corte experimental o probabilístico (cuantitativas).

Complementemos la anterior caracterización parafraseando a Taylor y Bogdan (1992), quienes plantean como rasgos propios de la investigación cualitativa los que se enuncian a continuación:

- Es *inductiva*, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
- Es *holística*. El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- Es *interactiva y reflexiva*. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

- Es *naturalista* y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- *No impone visiones previas*. El investigador cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Es *abierta*. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- Es *humanista*. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.
- Es *rigurosa* aunque de un modo distinto al de la investigación denominada cuantitativa. Los investigadores aunque cualitativos buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo. (Interpretación y sentidos compartidos).

Autoevaluación N° 1

Elabore un cuadro comparativo que muestre las diferencias entre los enfoques cuantitativos y los enfoques cualitativos de investigación social.

Señale qué implicaciones prácticas tiene para un investigador social el optar por una metodología de tipo cualitativo para adelantar su trabajo investigativo, diferentes de aquellas que debería asumir si su investigación la emprendiera desde una perspectiva cuantitativa.

Control de aprendizaje

Identifique cinco tesis principales (afirmaciones) que sintetizen el contenido de la lectura complementaria: “*La construcción significativa del mundo social*”, de Alfred Shutz.

Qué implicaciones metodológicas acarrea para la investigación social la aplicación de los conceptos y orientaciones involucradas en las tesis identificadas en el punto anterior.

Bibliografía de ampliación

Alexander, J. *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial: Análisis multidimensional*. Barcelona: Gedisa, 1995.

Alonso, L. E. "Entre el pragmatismo y el pansemiologismo. Notas sobre los usos (y abusos) del enfoque cualitativo en sociología". *REIS*. Número 43. Madrid CIS, pp. 157-173.

Alvarado, S. V.; Rojas, C; Sandoval C. A, y Vasco, C. E. *Enfoques de la investigación en ciencias sociales: sus perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Manizales/ Medellín: CINDE, 1990(A).

Balandier, G. *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona: Paidós, 1994.

Bastide, R. *Antropología aplicada*. Buenos Aires: Amorrortú, 1977.

Berger, P. y Luckman, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortú, 1987.

Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.

Blumer, H. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Hora, 1982.

Buber, M. *On Intersubjectivity and Cultural Creativity*. In: N. Eisenstadt (Ed.), *The University of Chicago Press*, 1992.

Campbell, T. *Siete teorías de la sociedad*. Madrid: Cátedra, 1985.

Castillo, J. J. y Prieto, C. —La subjetividad objetivada: el método de la validación consensual". En: *Documentación Social*. (1993), núm.92, pp. 241-256.

Denzin, N. and Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks / California, 1994.

Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

Donolo, C. "Sociología". En: *La cultura del 900*, vol. 4; México: Siglo XXI, 1985, pp. 11-78.

Durkheim, E. *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal, 1978. (Versión original, 1895).

Durkheim, E. *El suicidio*. Madrid: Akal, 1976. (Versión original 1897).

García, M. "La cultura como universo simbólico en la antropología de E. Cassirer". En: *Pensamiento*, vol. 54, núm. 209, pp. 221-209.

Geertz, C. "El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre". En: *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1989, pp. 43-59.

Giddens, A. *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortú, 1987.

Gilbert, N. (Ed). *Researching Social Life*. Sage: London, 1993.

Gómez-Heras, J. M. *El a priori del mundo de la vida: fundamentación fenomenológica de una ética de la ciencia y de la técnica*. Barcelona: Anthropos, 1989.

González, A. *La construcción teórica en antropología*. Barcelona: Anthropos, 1987.

Guba, E. *The Paradigm Dialogic*. California: Sage, 1991.

Hanson, N. R. *Patrones de descubrimiento, observación explicación*. Madrid: Alianza, 1977.

Hawthorn, G. "Condicionales contrafácticos, explicación y comprensión". En: *Mundos Plausibles, Mundos Alternativos*. Londres: Cambridge University Press, 1995, pp. 1-54.

Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1986.

Howe, K. y Eisenhart, M. "Criterios de investigación cualitativa y cuantitativa: prolegómenos". En: *Revista de Educación* (1993), núm.300, pp.173-190.

Howe, K. "Getting Over the Quantitative-Qualitative Debate". In: *American Journal of Education*. vol. 100, núm. 2, feb. 1992, pp. 236-256.

Hoyos, G. y Vargas, G. *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de las ciencias Sociales: Las ciencias de la discusión*. Santa Fe de Bogotá: ICES/ASCUN – Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, 1997.

Husserl, E. *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.

Ibañez, J. "Cuantitativo/cualitativo". En: Reyes, R. (ed.) *Terminología científico-social*. Barcelona: Anthropos, 1988, pp. 218-233.

Internet. *Qual Page* (Resources for Qualitative Researchers). Dirección: <http://www.ualberta.ca/~jnorris/research.html>

Kirk, J. and Miller, M. L. *Reliability and Validity of Qualitative Research*. Beverly Hills, California: Sage, 1986.

Lofland, J. *Doing Social Life. The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings*. New York: John Wiley & Sons, 1976.

Mead, G.H. *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós, 1982.

Merleau-Ponty. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.

Morales, M. y Moreno, R. "Problemas en el uso de los términos cualitativo/cuantitativo en investigación educativa". En: *Investigación en la Escuela*. (1993), núm. 21, pp. 39-49.

Mucchieli, A. *Les Méthodes Qualitatives*. París: PUF, 1991.

Morse, J.M. and Field, P. A. *Qualitative Research Methods for Health Professionals*. California: Sage, 1995.

Patton, M. Q. *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park - California: Sage, 1987.

Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla, 1994, (2 Vols).

Platt, J. "Research Methods and the Second Chicago School". In: G. Fine (ed.), *A Second Chicago School: The Development of a Postwar American Sociology*. London: University of Chicago Press, 1995.

Putman, H. *Las mil caras del realismo*. Barcelona: Paidós, 1994.

Ritzer, G. *Teoría sociológica contemporánea*. México: Mc Graw Hill, 1996.

Rorty, T. *Objectivity, Relativism, and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Rorty, T. *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós, 1990.

Rosaldo, R. *Cultura y verdad: nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo, 1991.

Ruiz, J. I. e Ispizua, M.A. *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

Sandelowski, M. —Rigor or Rigor Mortis: The Problem of Rigor in Qualitative Research Revisited". In: *Advances in Nursing Science*. (1993), Vol. 8, PP. 27-37.

Sandoval, C. A. "Enfoques y modelos de investigación cualitativa". En: *Memorias del II Seminario Nacional de Investigación Cualitativa*. Medellín: CINDE, Abril de 1994.

Shutz, A. "El mundo social y la teoría de la acción social". En: A. Brodersen (Compilador) *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortú, 1974.

Shutz, A. "Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento del sentido común". En: Merton, R. y Otros. *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Eudeba, 1974.

Shutz, A. *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

Schwartz, H. y Jacobs, J. *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas, 1984.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica, 1992.

Topolsky, J. "La materia de la metodología de las ciencias". En: *Metodología de la historia*. Madrid: Cátedra, 1985, pp. 21-35.

Ursua, N. "El problema de la intersubjetividad. ¿Cómo es posible?" En: *Cerebro y conocimiento: un enfoque evolutivo*. Barcelona: Anthropos, 1993, pp. 161-228.

Van Maanen, J. et al. (comp.). *Varieties of Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage, 1982, Pp. 103-151.

Vattimo, G. *Ética de la interpretación*. Buenos Aires/Barcelona: Paidós-Studio, 1992.

Von Wright, G.H. *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza, 1987.

Vovelle, M. *Ideologías y mentalidades*. Barcelona: Ariel, 1985.

Wilson, H.S. and Hutchinson, S. A. "Triangulation of Qualitative Methods: Heideggerian Hermeneutics and Grounded Theory". In: *Qualitative Health Research*. (1991) vols. 1-2, pp. 263-276.

Wolf, M. *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1982.

**Enfoques y modalidades
de investigación cualitativa:
rasgos básicos**

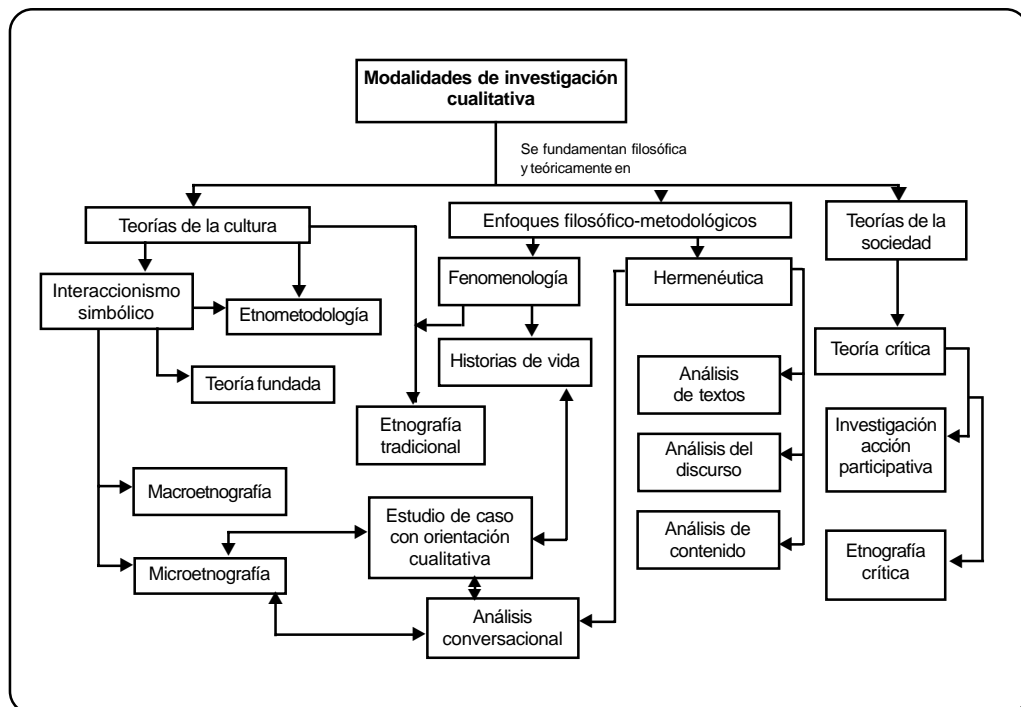
SEGUNDA UNIDAD

Introducción

La pretensión principal de las reflexiones que planteamos a continuación, es la de ofrecer una contextualización básica de lo que se ha venido construyendo paulatina y heterogéneamente, en el mundo, como tradición de la investigación cualitativa. Para lograr el cometido mencionado, se plantean los siguientes objetivos:

1. Presentar una visión a la vez global y analítica de las diferentes expresiones de la investigación cualitativa.
2. Establecer los rasgos distintivos de cada uno de los modelos de investigación cualitativa.
3. Señalar algunos campos aplicativos de las diferentes opciones de investigación cualitativa presentadas.

Mapa conceptual



Segunda unidad

Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos

2.1 Perspectivas comprensivas y explicativas de la investigación social cualitativa: fundamentos teóricos y características específicas

Aunque, como se dijo en un apartado anterior, la lista de opciones incluidas dentro de la gran familia de la llamada investigación social de corte cualitativo es muy amplia, nosotros en rigor y para fines expositivos abordaremos con un poco más de detalle cinco de esas aproximaciones. Ellas son, desde la perspectiva interpretativa: la etnografía, la etnometodología y la hermenéutica; y desde una perspectiva explicativa: la investigación acción y la teoría fundada. Sin embargo, de manera previa y como aporte a las claridades que es necesario hacer en este terreno, presentaremos en una primera parte los que a nuestro juicio son dos de los fundamentos teóricos más importantes de muchos de los encares cualitativos de la investigación social. Ellos son el interaccionismo simbólico y la fenomenología. Un tercer fundamento, representado, por la teoría de la acción comunicativa, fue desarrollado ampliamente en Hoyos y Vargas (1997), por lo que invitamos a nuestros lectores a hacer un repaso del mismo.

2.1.1 El interaccionismo simbólico o sociología cognoscitiva, uno de los fundamentos teóricos generales de la investigación cualitativa

Las raíces filosóficas de esta corriente del pensamiento, según Coulon (1995), se hallan en el pragmatismo de John Dewey, del que fueron pioneros Charles Peirce y William James. El Interaccionismo Simbólico representado por Cicourel (1974) y sus seguidores le da un peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo

que les rodea. Para desarrollar su punto de vista Blumer, otro representante de esta tendencia, plantea tres premisas que fundamentan su perspectiva:

las personas actúan con respecto a las cosas e inclusive frente a las personas sobre la base de los significados que unas y otras tienen para ellas; los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación.

La manera como el interaccionismo plantea los objetos por investigar, entonces, ya no son la cultura en general o los productos culturales en particular, sino esencialmente los procesos de interacción a través de los cuales se produce la realidad social dotada de significado. Desde esta última perspectiva, la preocupación por la realidad social como un ente con existencia previa a la interacción pierde interés. Es la dinámica de producción de significación por parte de los actores sociales, entonces, el eje de las búsquedas de esta perspectiva conceptual y metodológica.

Desde la óptica expuesta, todas las organizaciones, culturas y grupos están integrados por actores envueltos en un proceso permanente de significación e interpretación del mundo que les rodea, en palabras de Becker (1986), citado por Coulon (op. cit.).

(...) Para entender la conducta de un individuo, debemos conocer cómo percibía la situación, los obstáculos a los que creía tener que enfrentarse, las alternativas que se le ofrecían; sólo podremos comprender los efectos del campo de posibilidades, de las subculturas de la delincuencia, de las normas sociales y de otras explicaciones de comportamiento comúnmente invocadas si las consideramos desde el punto de vista del actor (...) p. 60.

Uno de los rasgos fundamentales del interaccionismo simbólico es que se aparta de una forma radical de aquellas teorías sociales, que, trabajando como eje de análisis de la realidad humana el problema de la significación, presuponen la existencia de significados sociales ocultos tras el mundo fenoménico de las apariencias. Desde esta óptica el centro de su análisis está en el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden

los actores vinculados al mismo, lo que significa un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no solo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad.

El interaccionismo simbólico muestra, según los analistas del mismo, dos tendencias: una de corte conductista social y otra de perfil más fenomenológico. La primera orientación derivada de la adhesión a los planteamientos de Georges Herbard Mead, está preocupada por construir un vocabulario científico propio. La segunda, en cambio centra su preocupación en conducir la investigación sociológica a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por los actores. Los desarrollos principalmente de Blumer (1982) y Goffman (1972) se sitúan en la segunda tendencia enunciada.

Tratamientos más detallados y recientes, de los planteamientos y desarrollos del interaccionismo simbólico, traducidos al Castellano, se pueden hallar en Alexander (1995, pp. 161-193), Coulon (1995, pp. 59-74), Ritzer (1996, pp. 213-262) y Woods (1998, pp. 49-98).

2.1.2 La fenomenología, otro gran pilar conceptual de la investigación social de tipo cualitativo

Los fenomenólogos dicen, Holstein y Gubrium (1994), tratan de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales. Para el efecto, es orientador el trabajo de Heidegger quien describió lo que él llamó la “estructura del mundo de la vida” focalizándola sobre la experiencia vivida. Este concepto va a convertirse en la base de todo un nuevo marco de comprensión y de análisis de la realidad humana y va a ser retomado por teóricos sociales contemporáneos como Jurgen Habermas (ver al respecto el módulo 2 de la presente serie).

2.1.2.1 Existenciales y proceso metodológico

Los cuatro “existenciales” básicos para el análisis antes mencionados son: *el espacio vivido* (espacialidad), *el cuerpo vivido* (corporeidad), *el tiempo vivido* (temporalidad) y *las relaciones humanas vividas* (relacionabilidad o comunalidad), (van Mannen, 1990).

El interés gira, entonces, alrededor de la búsqueda de acceso a la esencia de ese conjunto de existenciales, para lo cual Spielberg, citado en Boyd (1993), plantea los siguientes siete pasos:

- A. *Intuición*: implica el desarrollo de los niveles de conciencia a través del ver y el escuchar.
- B. *Análisis*: el cual involucra la identificación de la estructura del fenómeno bajo estudio mediante una dialéctica (conversación/diálogo) entre el actor (participante /sujeto) y el investigador. Este conocimiento se genera a través de un proyecto conjunto en el cual interrogado e investigador, juntos, se comprometen a describir el fenómeno bajo estudio. Es lo que Habermas irá a llamar “actitud realizativa”.
- C. *Descripción*: en este paso, quien escucha explora su propia experiencia del fenómeno. El esclarecimiento comienza cuando el mismo es comunicado a través de la descripción.
- D. *Observación* de los modos de aparición del fenómeno.
- E. *Exploración en la conciencia*: en este estadio del proceso, el investigador reflexiona sobre las relaciones (o afinidades estructurales) del fenómeno. Por ejemplo, considerar las relaciones entre dolor y herida. El investigador tenderá a ver bajo qué condiciones se experimentan (modos de aparición) y la naturaleza y significado del dolor (Morse y Field, 1995).
- F. *Suspensión de las creencias* (reducción fenomenológica): es lo que Rockwell (1986) llama “suspensión temporal del juicio”.
- G. *Interpretación de los significados ocultos o encubiertos*: este último paso se usa en la fenomenología hermenéutica para describir la experiencia vivida en una forma tal que pueda ser valorada para informar la práctica y la ciencia.

Desde la perspectiva de las técnicas específicas (Morse y Field, op. cit.), señalan el rastreo de las fuentes etimológicas, la búsqueda de frases idiosincráticas o modismos, la obtención de descripciones experienciales (vivencias) de una persona interrogada, la observación y reflexión adicional de literatura, escritura y reescritura fenomenológica (Ray, 1994 y Van Manen, 1990; citados por Morse y Field, op. cit.)

2.1.3 La etnografía, una visión de lo humano desde la cultura

La etnografía, como es bien sabido, partió de construir su objeto de estudio ligado a la discusión de la cultura, inicialmente solo en sociedades consideradas elementales,

catalogación hecha bajo el criterio de que tales sociedades no habían accedido a la civilización entendida a la manera occidental. Más tarde y en contraste, surgirá la llamada etnografía de las sociedades complejas, con aplicaciones a grupos poblacionales específicos como los viejos y a ámbitos nuevos tales como la institución psiquiátrica, el aula escolar y la fábrica, entre otros. Ligados a estos desarrollos vendrán, de manera consistente, las propuestas de las denominadas “antropologías urbanas”.

En su nueva acepción, la etnografía desagrega lo cultural en objetos más específicos, tales como la caracterización e interpretación de pautas de socialización, la construcción de valores, el desarrollo y las expresiones de la competencia cultural, el desarrollo y la comprensión de las reglas de interacción, entre otros.

Recientemente, Boyle (1994) ha planteado un sistema de clasificación de las etnografías bajo las denominaciones de etnografías clásicas u holísticas, etnografías particulares o focalizadas, etnografías transversales y etnografías etnohistóricas.

Sin embargo, a pesar de la anterior tipología, se señala que la mayoría de las etnografías pueden identificarse por ciertas características comunes, tales como: su holismo, su contextualización y su reflexividad. La etnografía siempre está orientada por el concepto de cultura y tiende de manera generalizada a desarrollar conceptos y a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno. Un etnógrafo, en esa perspectiva, trata de hallar respuestas a preguntas como la siguiente: ¿En qué formas los miembros de una comunidad construyen activamente su mundo?

De una manera resumida, dos reconocidos etnógrafos, Atkinson y Hammersley (1994, P. 248), caracterizan la etnografía como una forma de investigación social que contiene de manera sustancial los siguientes rasgos:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos sociales, más que en llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos.
- Una tendencia a trabajar primariamente con datos “inestructurados”, esto es, datos que no se han codificado de manera previa a su recolección en un conjunto de categorías analíticas cerradas.

- Una investigación de un número pequeño de casos , a veces solo un caso, en detalle.
- Un análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales principalmente, con un rol de la cuantificación y el análisis subordinado al máximo.

Aunque para las diversas formas de etnografía, el eje más genérico de su trabajo es la cultura, la conceptualización propia de lo cultural no es homogénea y ha sufrido grandes cambios desde su formulación inicial hasta el presente. No es lo mismo referirse o enfrentarse, por ejemplo, al problema de la cultura propia de un grupo étnico, que al de una institución u organización, o al de un grupo caracterizado por el padecimiento de una enfermedad como el sida. En realidad, muchos sujetos, de manera simultánea, pertenecen a diferentes culturas o subculturas, o como algunos prefieren denominar a distintos ámbitos simbólicos y materiales específicos; en razón a esto algunos antropólogos han decidido acuñar el término de “cultura mayor” para designar o identificar la dimensión que constituirá el eje de sus análisis.

Otro rasgo diferenciador importante es que el enfoque etnográfico relieva en el análisis una dimensión temporal más ligada con lo actual cotidiano, mientras, por ejemplo, las historias sociales y las historias de vida se centran más en lo pasado y en lo ausente físicamente.

Desde la perspectiva de las fuentes y los medios de recolección de información, los enfoques etnográficos tienen, como conceptos fundamentales, los de “informante clave” y “observación participante”. En contraste, las historias sociales, asumen los conceptos de testimonio y análisis de archivo; las historias de vida, los de entrevista en profundidad y de análisis de documentos personales; mientras la investigación acción participativa, se identifica más frecuentemente con los de taller y grupo de estudio.

Desde la óptica de la validación de sus hallazgos, las diversas formas de etnografía acuden mucho más a la alternativa del **consenso** (ver Castillo, 1993 y Ursua, 1993), mientras que las dos formas de historia a las que hemos hecho alusión acuden a la opción de la búsqueda de **evidencias** (ver Hawtorn, 1995).

La etnografía en sus diversos matices ha tenido cabida en el análisis cultural de espacios macro como comunidades enteras y en análisis de envergadura cada vez menor como es el referido a las instituciones de tipo psiquiátrico, escolar, laboral. En estos últimos casos se ha focalizado el esfuerzo hacia el desentrañamiento de los sistemas de creencias, valores y pautas de comportamiento, que por un lado sostiene el *statu quo*, pero, por otro, son las que hacen viable impulsar el cambio y la innovación de esas realidades. Desarrollos más específicos han dado lugar a prácticas como las de etnopsiquiatría, y etnoeducación, entre otras.

Como ejemplos de aplicación específica y de extensión de su terreno original de trabajo se puede anotar que la etnografía fue incorporada al campo del cuidado de la salud por enfermeras antropólogas como Aamodt (1982), Leininger (1969) y Ragucci (1972). Estas investigaciones se encauzaron hacia el examen de los efectos de la cultura en la salud, Davis (1992). En el campo de la educación, existe toda una tradición en la Gran Bretaña (ver Woods, 1987). (En América Latina, ver, entre otros, Edwards, 1990; Assael y Newman, 1991; Balderrama de Crespo y Otros, 1982; Rockwell y Espeleta, 1980; Parra Sandoval, 1986, 1987).

Una de las tendencias contemporáneas más importantes dentro del trabajo etnográfico es la representada por Clifford Geertz, quien, se orienta hacia una antropología concebida como acto interpretativo a diferencia de Lévi-Strauss que centró buena parte de sus esfuerzos en el desarrollo de una metodología para construir una antropología científica, como lo fue en un principio el método estructural. Al respecto, Reynoso (1989) en la introducción al texto clásico de Geertz *La interpretación de las culturas*, caracteriza el trabajo de Geertz como un movimiento que “(...)deja ...un espacio generoso para propugnar una lectura del quehacer humano como texto y de la acción simbólica como drama (...), p. 9.

En el tema del divorcio, entre explicación y comprensión, Geertz tercia por una “explicación interpretativa” que la caracteriza como *un tipo de explicación que no es glosografía exaltada o imaginación en libertad* (Reynoso, op. cit., p. 10). Para apoyar esta perspectiva, Geertz (1989) propugna por un concepto de cultura, en sus palabras, “(...) esencialmente semiótico ... Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en búsqueda de leyes, sino

una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en superficie (...)” (p. 20)

Este último concepto, planteado por Geertz, va a desarrollarse luego con una propuesta de objeto para la etnografía en términos de una descripción densa de la cultura, que es un concepto cercano por analogía, al de *estructura profunda* empleado por los lingüistas chomskianos. En ese horizonte, el análisis consiste en enfrentar “(...) *una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas y enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas*¹² después. (...)” (Geertz, op. cit., p. 24).

Desde esa mirada, el hacer etnografía para este autor británico, “(...) *es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las gráficas convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada(...)*” (p. 24).

2.1.4 ¿Etnociencia, etnometodología, análisis componencial o antropología cognoscitiva alternativas a la etnografía convencional?

La Etnociencia (Etnosemántica o Etnolingüística) denominada por otros Etnografía Cognoscitiva, se desarrolló en los años tardíos de la década del 60. Su propósito fue intentar una mejora de la Etnografía acusada de ser blanda, subjetiva y no científica. La etnografía dentro de esta acepción, fue concebida como un método para desarrollar descripciones precisas y operacionalizadas de los conceptos culturales. Como lo sugieren los nombres alternativos de Etnosemántica o Etnolingüística, esta se deriva de la Lingüística, y los investigadores emplean el análisis estructural de la Fonología y la Gramática como base para el análisis de datos. Básicamente es un método de descubrimiento sobre “Cómo la gente puede ver su <<mundo experiencial>> y la forma en que ellos hablan acerca de él” (Frake, 1962, P. 74; citado por Morse y Field, 1995, P.29).

La meta del investigador, en esa perspectiva, es describir o comprender, el concepto abstracto a través de un análisis construido desde la perspectiva de los informantes. Así,

12. La cursiva es del autor del presente texto.

los sistemas culturales se determinan a través del examen por parte del investigador de una serie de distinciones fenomenológicas que son significativas para los propios participantes. La acepción de cultura que subyace a esta perspectiva es la de un conjunto de estructuras psicológicas mediante las cuales los individuos o grupos de individuos guían su conducta, es en otros términos, todo aquello que cualquier persona debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para los miembros de una sociedad.

En la línea de ideas anterior, Garfinkel (1967) plantea como objetos de estudio para el caso de la Etnometodología, “las actividades prácticas, las circunstancias prácticas y el razonamiento sociológico práctico (...) concediéndole un lugar semejante en su análisis a lo banal-ordinario y a lo trascendental-extraordinario”. Agrega además, que lo social está en permanente construcción y que, por ende, los hechos sociales solo pueden concebirse como realizaciones de los miembros de dicha sociedad.

Esta forma de comprender los etnometodólogos la realidad social conduce a detallar la mirada en los procesos que los miembros de una forma social utilizan para producir y reconocer su mundo, para hacerlo familiar al componerlo (H. Mehan. “Le Constructivisme Social en Psychologie et en Sociologie” En: *Sociologies et Sociétés*, (1982), Vol. XIV, No. 2, PP. 77-95. Por esta manera de proceder, la Etnometodología se aproxima a las propuestas del análisis institucional y de la pragmática.

En relación con la primera, el punto de encuentro está en la tesis según la cual, no solamente existen instituciones sino fuerzas y procesos instituyentes. En cuanto a la segunda, el contacto está en el reconocimiento de que el lenguaje solo puede adquirir sentido “completo” dentro del contexto de su producción, es decir dentro de un contexto “práctico específico”.

La tarea del investigador entonces, será develar los medios empleados por los miembros para organizar su vida social común, para lo cual, requerirá, en primer lugar, plantearse una estrategia que le permita descubrir lo que hacen los miembros de una comunidad o una sociedad determinada, para luego, entrar a desentrañar el significado íntimo de ese mundo social particular al que pertenecen quienes son considerados miembros del mismo.

En términos metodológicos asumir, el primero de los puntos anotados, implicará realizar un trabajo de muestreo cualitativo que permita focalizar las observaciones y análisis más

pertinentes. Mientras el segundo de los aspectos demandará adelantar un trabajo de seguimiento etnográfico que le permita al investigador no solo observar las “realizaciones” de los participantes en su desempeño sociocultural habitual sino también, registrar qué dicen sobre dichas realizaciones los propios participantes y descubrir, él o los significados, que estas tienen para ellos. Sobre estas consideraciones metodológicas volveremos más en detalle cuando abordemos los temas del “*mapeo*”, el *muestreo cualitativo* y la *validación consensual*.

Un supuesto de base del que parte la etnometodología para apoyar toda su propuesta de trabajo cualitativo es que la construcción del mundo social por parte de los miembros es metódica y que la misma se apoya en los recursos culturales que permiten no solo construirlo, sino también reconocerlo e interpretarlo. Mehan (Op.cit., P.97) en relación con este planteamiento afirma de manera categórica que “(...) Solo sabiendo cómo construyen los miembros sus actividades podemos estar razonablemente seguros de lo que son dichas actividades (...)”. Remata este planteamiento con un señalamiento a algunas formas tradicionales de investigación social en estos términos: cuando se afirma que “el secreto del ensamblaje social, no reside en las estadísticas producidas por los miembros <<expertos>> y utilizadas por otros <<expertos sociales>> que han olvidado su carácter cosificado. sino que por el contrario, se devela por medio del análisis de los etnométodos, es decir, de esos procesos que los miembros de una comunidad humana utilizan para producir y reconocer su mundo”

Levi-Strauss (1963), citado por Morse y Field (op. cit., p. 30), resume el proceso de la etnociencia de la siguiente manera:

“El investigador alterna entre el análisis de la conducta lingüística y el estudio de la infraestructura consciente. Este proceso involucra el examen de los términos como entidades independientes. Dentro del sistema cultural, el propósito de la etnociencia es descubrir leyes generales, bien sea, a través de la inducción o de la deducción lógica”. No obstante, esta afirmación del gran antropólogo estructuralista francés, es claro que la búsqueda de leyes universales en el ámbito de lo social y lo cultural no es ya el norte prioritario de los científicos sociales en esta época¹³.

13. Esta afirmación de Levi Strauss es coherente con sus propias búsquedas en el contexto de la cultura donde encuentra que, pese al particularismo defendido por muchos antropólogos, sí es posible encontrar invariantes estructurales en la cultura como en los casos por él estudiados de la prohibición universal del Incesto y la organización de los mitos.

2.1.5 La hermenéutica, algo más que una propuesta filosófica

Esta alternativa de investigación cualitativa, aparece como una opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación.

Odman (1988) complementando esta mirada de la hermenéutica plantea que el propósito de la misma es incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado.

Al igual que lo hemos señalado para otras opciones cualitativas, es necesario destacar que la óptica hermeneútica, ha construido su propia ruta, tanto en lo que atañe a la delimitación de su objeto como al desarrollo de su propuesta metodológica, a través de una importante transición que le representó el paso de una concepción inicial vinculada al desentrañamiento de textos sagrados, particularmente la Biblia, hacia, sus dos significados actuales: Como Fenomenología de la existencia y el entendimiento, que es la tendencia representada por Hans-Georg Gadamer y a la interpretación de la realidad social entendida como texto susceptible de múltiples lecturas, que representa el enfoque desarrollado por Paul Ricoeur, principalmente.

Dentro de la acepción planteada por Gadamer, se acentúa el carácter lingüístico del entendimiento esto en virtud de que las interpretaciones se expresan lingüísticamente pero a la vez el entendimiento se apoya en las categorías de pensamiento que el lenguaje ha proporcionado. Este autor, plantea además, la posibilidad de la interpretación válida en el contexto de lo que él denomina “*encuentro hermeneúutico*” donde idealmente se posibilitaría el diálogo entre horizonte de entendimiento y mundo vital trascendiendo los referentes de espacio y tiempo.

En la versión de Ricoeur, la hermenéutica se define como “la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto”. En esta perspectiva, uno de los conceptos básicos es el de “círculo hermeneúutico”, que describe el movimiento entre la forma de ser el intérprete y el ser que es revelado por el texto.

El trabajo interpretativo que pretenden adelantar las distintas corrientes identificadas con la hermeneútica, parte de reconocer como principio, la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto.

Para que las interpretaciones en cuestión adquieran aceptabilidad deben cumplir por lo menos las siguientes condiciones: a) Que explique toda la información relevante disponible, en tal sentido, dice Trankell (1972), si alguna acción o significación importante es excluida o difusamente reconstruida, la interpretación debe ser desechada; b) Que la interpretación planteada sea la más plausible para explicar los eventos o fenómenos interpretados.

En cuanto a sus aplicaciones prácticas el análisis hermeneútico, ha sido introducido a campos tan diversos como el del estudio de la identidad cultural, el análisis del desarrollo moral, y el análisis político. Un estudio representativo y disponible con relación a esta última temática y de esta perspectiva, es el de Mejía y Tickner (1992).

2.1.6 La investigación acción y la investigación-acción participativa: propuestas para generar conocimiento más allá de la interpretación y la explicación

La investigación acción, representa una corriente de pensamiento inaugurada en su fase preliminar a finales de la década de los 40 del siglo XX¹⁴ pero con desarrollos bastante diferentes hacia mediados de la década de los 70's. Un hito importante en esta segunda etapa y quizá el más conocido, fue la realización del Simposio Mundial Sobre la Investigación Acción y el Análisis Científico celebrado en la ciudad de Cartagena-Colombia en el mes de marzo de 1977; El cual, de alguna manera, se convirtió en la plataforma de lanzamiento de esta alternativa de investigación cualitativa en su forma más conocida hoy en día y, que tuvo su ingreso formal en los círculos académicos durante el Décimo Congreso Mundial de Sociología llevado a cabo en ciudad de México en 1982.

Sin embargo, no sobra advertir que al igual que en el caso de las otras modalidades de investigación, tras una denominación genérica, se recogen una gran variedad de alternativas de trabajo. Es así como Gajardo (1985) da cuenta de por lo menos las siguientes opciones:

14. Lewin, K. "La Investigación Acción y los Problemas de las Minorías". Versión original publicada en el *Journal of Social Issues*, vol. 2 núm. 4, 1946, pp. 34-46. Traducida al español en 1990 por María Cristina Salazar e incluida en la antología *La investigación acción participativa: inicios y desarrollos* publicada por Editorial Magisterio en 1992.

investigación acción, investigación para la acción, investigación en la acción, investigación participativa, investigación militante, e investigación acción participativa o IAP.

Los contextos fundamentales en los que ha florecido particularmente la IAP han sido, el de la educación popular, de una parte, y el del desarrollo rural, de la otra. La perspectiva de focal de esta alternativa de trabajo cualitativo ha sido el llamado “empoderamiento” a través de la producción y uso del conocimiento por parte de los sectores más pobres y oprimidos. Coincide este tipo de intencionalidad con el surgimiento de movimientos sociales dispuestos a realizar cambios radicales especialmente en los países del llamado tercer mundo (América Latina, África y Sudeste Asiático).

El principio de base, en el que se ancla filosóficamente esta alternativa de investigación, es que existen relaciones desiguales de conocimiento que se constituyen en un factor crítico que perpetua la dominación clasista sobre los pueblos. Tales relaciones conducen a la reproducción de nuevas formas de dominación cuando las viejas pautas se eliminan sin cuidado ni previsión. La IAP según algunos de sus inspiradores, sería la base principal de acción para el cambio social y político, así como para el progreso hacia la igualdad y la democracia, al estimular el saber popular y vincularlo a la autoinvestigación de los sectores desposeídos.

Desde el punto estrictamente metodológico, no hay una identidad ni una propuesta relativamente homogénea. Existen aproximaciones diferentes, unas más estructuradas, como es el caso de la de Bosco Pinto (1987) o Park (1992) y otras más generales, como son las formuladas por Fals Borda (1986) y Parra (1983), entre otros.

Rahman y Fals Borda (1991), al hacer un balance de 20 años de desarrollos de esta opción de investigación, señalan que la IAP debe verse en la actualidad “como un puente hacia otras formas de explicación de la realidad y otras formas más satisfactorias de acción para transformarla (...) podríamos decir ahora que hay tal vez más argumentos en favor de la continuación de la IAP hoy que los que había en 1990 (...) *sentimos que la IAP, como procedimiento heurístico de investigación y como modo de vida altruista, puede perseguir y alcanzar esta meta (...)*”.

La legitimación y el reconocimiento de la Investigación Participativa como una alternativa con una identidad propia y con un lugar tanto en la comunidad académica como en la contribución a procesos de desarrollo social y de innovación educativa, se evidencia en el

primer caso, por su inclusión en una obra de envergadura como la de John Keeves quien es el editor del *“Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook”* publicado por Pergamon Press y que desde su primera edición en 1988 representa un esfuerzo bien importante por hacer una puesta al día a la manera de un estado del arte de los distintos avances en la investigación educativa. En la mencionada obra, Keeves recoge dos trabajos que expresan por separado dos dimensiones de la Investigación Acción Participativa. El primero es el de S. Kemmis titulado *“Action Research”* (PP. 42-49) y el segundo el de el de *“Participatory Research”* (PP. 150-155); algo interesante es que el primer trabajo lo sitúa en una sección que el editor denomina *“Humanistic Research Methods”*, mientras el segundo lo coloca dentro de una sección que titula *“Policy Research”*, ubicaciones estas que denotan cuál es el contexto predominante con el que se identifica este tipo de propuesta investigativa, de un lado, asociada a una filosofía de corte humanístico y del otro, al ámbito político de la toma de decisiones.

De otro lado en la literatura sobre desarrollo rural, aún la de organismos multinacionales como la FAO y la OMS, entre otras, la Investigación Acción y la Investigación participativa figuran como herramientas valiosas para promover procesos sistemáticos de desarrollo. Así mismo en nuestra propia experiencia en labores de planeación social en ámbitos locales y aún regionales la investigación acción participativa ha sido un recurso metodológico primordial.

Desde la experiencia real y directa del autor del presente módulo, derivan dos consideraciones de carácter práctico que es necesario destacar a la hora de optar por un enfoque participativo de la investigación.

La primera consideración tiene que ver con la necesidad de adoptar una estrategia de capacitación del tipo *“aprender haciendo”* orientada a posibilitar que los protagonistas profanos en temas de investigación social o educativa, realicen un trabajo sistemático y riguroso de elicitación, registro y análisis de las, percepciones, testimonios, juicios y comprensiones que son aportados por todos aquellos que son convocados para intervenir en las distintas fases de la investigación desde su diseño, hasta su uso; pasando por, su implementación y desarrollo.

La segunda, se relaciona con el interés por retomar la comprensión que de su realidad social y material tienen aquellos que la viven cotidianamente. La diferencia con otras alternativas de investigación cualitativa estriba en que la comprensión en sí misma, no

constituye el fin último de la investigación, sino que más bien se le ve como un medio para orientar la planeación de la acción social organizada, que se encausa a la transformación de algún tipo de realidad social que resulta insatisfactoria al grupo humano involucrado en el proceso investigativo.

La participación en este sentido, es un *recurso metodológico* más que una opción ideológica; la argumentación de esta tesis tiene que ver con las evidencias que muestran que los enfoques participativos conducidos de manera técnica permiten, en primer lugar, obviar muchos de los problemas de comprensión que se suscitan en las actividades de cambio social o educativo planificado. En segundo lugar, facilitan el proceso de motivación hacia la acción social prevista tras los análisis derivados de la etapa de investigación y, por último, permite anticipar muchas de las barreras que desde el punto de vista socio-cultural y práctico podrían encontrar las iniciativas de cambio. Curiosamente, quienes mejor lo han entendido y, por ende, lo han puesto en la práctica, son quienes orientan procesos de cambio en cultura organizacional y quienes trabajan en la animación de procesos de calidad total, tanto en las empresas productoras de bienes de consumo como en las generadoras de servicios.

2.1.7 La teoría fundada una propuesta metodológica general para construir teoría desde una perspectiva cualitativa

La teoría fundada fue presentada inicialmente por Barney Glaser y Anselm Strauss en "*The Discovery of Grounded Theory*" en el año de 1967. Entre los propósitos declarados en este libro, el primero y principal fue, ofrecer la racionalidad para que la teoría se fundamentara, generara y desarrollara, a través del interjuego con los datos recolectados durante el desarrollo del proyecto de investigación. Este tipo de teoría, argumentan sus autores, podría contribuir a cerrar la brecha entre la teoría y la investigación empírica. Las teorías fundadas y sus posibilidades emergieron como alternativa a las teorías dominantes de carácter funcionalista y estructuralista representadas por teóricos de la sociología tales como Parsons, Merton y Blau.

La teoría fundada *es una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y de poderlos conceptualizar*. La teoría se va desarrollando durante la investigación en curso mediante el continuo interjuego entre los procesos de análisis y recolección de

datos. Su principal fundamento conceptual es el *interaccionismo simbólico*, pero se alimenta también de los desarrollos de algunos otros teóricos de la sociología cualitativa, entre ellos, Erving Goffman y George Simmel.

Un rasgo básico de esta aproximación analítica representada por la teoría fundada es, el empleo de un método general denominado “*análisis comparativo constante*” (Glaser and Strauss, 1967). Desde su introducción en la segunda mitad del Siglo XX, se han desarrollado un gran número de principios y procedimientos que se han alimentado de la experiencia de investigación de quienes la han empleado. En su versión inicial los autores ya citados buscan establecer un deslinde del Análisis Comparativo Constante de otras formas de análisis cualitativo particularmente en lo atinente a sus propósitos de uso lo que podemos recoger en el cuadro siguiente que hemos retomado de una adaptación publicada recientemente.

Cuadro 2.1 Clasificación de los principales procedimientos analíticos cualitativos en función de sus propósitos.

PROPÓSITO	<i>Prueba Provisional de la Teoría Existente (Formal)</i>	
Generación de teoría nueva (Sustantiva)	Si	No
Si	Inducción analítica (Znaniecki)	Método de comparación constante (Glaser y Strauss) Teoría Fundada
No	Análisis de contenido clásico (Berelson)	Descripción etnográfica (Spradley)

Como se aprecia en el cuadro anterior, si bien son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa se diferencia de la mayoría de ellas, por su énfasis en la construcción y el desarrollo de un tipo de teoría que denomina *sustantiva*,⁽³⁾ mediante los procedimientos antes enunciados de comparación constante. La teoría sustantiva se edificaría en torno a ámbitos

muy delimitados o particulares de la realidad social o cultural sobre los cuales, la teoría formal no ha desarrollado una comprensión y una conceptualización específica.

La *teoría sustantiva* tiene la posibilidad de dar cuenta de realidades humanas singulares porque se alimenta con los procesos de recolección de datos de la investigación en curso, de una manera dinámica y abierta, diferente a la de los procedimientos deductivos de la llamada teoría formal o general cuya preocupación por la verificación le lleva a mantener una perspectiva relativamente estática y cerrada por su apego a la generalidad. Se tipifica así un estilo de recolección de datos y de análisis teórico, con el propósito explícito de hacer posible la verificación de las hipótesis emergentes (formuladas estas como proposiciones que plantean relaciones entre conceptos). Esto se realiza de comienzo a fin, del proceso de investigación.

Además del interés por la construcción de teoría, los procedimientos empleados para llevar a la práctica el método de comparación constante propio de esta alternativa de investigación, constituye un rasgo distintivo importante.

Este método, se basa en cuatro estrategias: a) Un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas, que buscan relacionar conceptos, b) el muestreo teórico, c) los procedimientos de categorización (codificación) sistemáticos, y d) el seguimiento de algunos principios dirigidos a conseguir un desarrollo conceptual sólido (no solamente descriptivo).

Para el logro del último propósito anotado (Corbin and Strauss, 1988 y 1990), han conceptualizado y diagramado una herramienta metodológica denominada, "*matriz condicional*", la cual busca facilitar la especificación de las condiciones y consecuencias, en una escala que va desde lo más macro hasta lo más micro, y que permite ir integrando los resultados de la teoría. Esta matriz, en palabras de Strauss y Corbin (1990) puede visualizarse como "un conjunto de círculos, uno dentro del otro, cada nivel corresponde a diferentes aspectos del mundo "(...) *En los otros anillos se colocan aquellos rasgos condicionales más distantes a la acción o la interacción; mientras en los anillos más internos se sitúan aquellos rasgos catalogados más cercanos a la secuencia de acción o interacción (...)*".

En la herramienta mencionada, las condiciones que incluyen los niveles van desde lo internacional pasando por lo nacional, comunitario, organizacional e institucional, suborganizacional y subinstitucional, grupal, individual, y colectivo a la acción pertenecientes al fenómeno. En determinados estudios, las condiciones de todos los niveles tienen relevancia, pero justamente como necesidades a ser rastreadas. *“El investigador necesita llenar en los rasgos condicionales específicos para cada nivel que pertenece al área de investigación escogida”*, sin hacer caso de cual nivel particular es ese. (Strauss and Corbin, 1990, P.161).

En cuanto a sus aplicaciones prácticas, la Teoría Fundada, ha sido empleada a diversos fenómenos que incluyen entre otros: la socialización profesional (Broadhead, 1983), El matrimonio después del divorcio (Caupahe, 1983), la interacción entre constructores de vivienda y posibles propietarios (Glaser, 1992), El regreso a casa (Hall, 1992), el manejo de los peligros del embarazo (Corbin, 1992), la donación de ovarios entre hermanas (Lessor, 1993), el abuso conyugal (Lempert, 1992), Experiencias con enfermedades crónicas (Charmaz, 1980), y el trabajo de los científicos (Clarke, 1990a y 1990b).

2.2 Ejemplificación comparativa de diferentes estrategias cualitativas para la conducción de un proyecto hipotético titulado *llegadas y partidas*

Patrones del apego humano tomado del texto de Morse (1994) *Designing Funded Qualitative Research* (p. 225).

Estrategia	Pregunta de investigación/foco	Participantes/ informantes	Tamaño muestral	Métodos de recolección de datos	Tipo de resultados
Fenomenología	Cuál es el significado de llegar a casa?	Viajeros que arriban a casa; Literatura Fenomenología; Arte: Poesía y otras descripciones	Aproximadamente seis participantes	Conversaciones en profundidad	Reflexiones en profundidad, descripción de la experiencia "Qué es sentirse ganas de llegar a casa
Etnografía	Cuál es la puerta de arribo probable cuando un vuelo internacional llega?	Viajeros, familias otras personas que observan el lugar, tales como guardias de seguridad personal de mantenimiento y aseo	Aproximadamente de 30 a 50 entrevistas	Entrevistas; observación participante; otros registros tales como estadísticas aeroportuarias	Descripción de los eventos diarios en la puerta de arribo del aeropuerto
Teoría	Venir a casa: volver a reunir la familia.	Viajeros, miembros de la familia	Aproximadamente 30 - 50	Entrevistas en profundidad; Observaciones	Descripción del Proceso Psicosocial en la experiencia de regresar a casa

2.2 Profundización metodológica en dos encuadres específicos de investigación cualitativa: La etnografía y la teoría fundada

Con el propósito de hacer un desarrollo metodológico en profundidad, hemos elegido dos de las alternativas metodológicas con más potencial en la investigación social, en razón al grado de desarrollo del conjunto de su propuesta; nos referimos a la etnografía y la teoría fundada. Las características generales ya han sido abordadas en la primera parte de esta unidad, por lo que aquí nos concentraremos en los elementos más específicos de su propuesta metodológica y procedimental.

2.2.1 La propuesta metodológica de la etnografía

Desde la elección misma del tópico de investigación se define ya un derrotero particular, en el que la etnografía coloca su acento sobre la dimensión cultural de la realidad social que somete a análisis. En esta perspectiva, el encuadre metodológico parte de asumir la necesidad de una inmersión en esa realidad objeto de estudio contando para ello con dos herramientas básicas, la observación participante y las entrevistas. Para detallar la propuesta de trabajo más puntual, seguiremos las exposiciones de Spradley (1972) y Hammersley (1994).

En su tematización analítica de la dimensión cultural de la realidad humana, Spradley (Op.cit.), plantea cinco grandes tópicos: La experiencia cultural, las escenas culturales, los informantes culturales, el significado y la significación cultural y finalmente, la descripción cultural. Así este antropólogo logra hacer un cuadro de conjunto, que desagrega de manera muy conveniente, los aspectos prácticos que un investigador social que pretenda emplear el método etnográfico ha de tener presentes. La premisa de la que se parte es que la tarea de la etnografía es la descripción de una cultura particular.

Procedimentalmente este autor define cuatro pasos para acercarse a la experiencia cultural como tal, ellos son: La adquisición de las herramientas conceptuales (esto implica entender el concepto de cultura y aprender algunos métodos de trabajo de campo), la gestión de la entrada al terreno (esto supone saber seleccionar la escena cultural pertinente y hacer contacto, con los informantes clave, previa identificación de los mismos), la realización del trabajo de campo (lo que plantea la captura y el registro de los datos culturales) y finalmente el desarrollo de la descripción de la cultura (lo que conducirá al análisis de los datos y a la escritura de la descripción de la cultura).

El concepto de *Escena Cultural* al que se refiere Spradley (Op. Cit.) designa la información compartida por dos o más personas relacionada con algún aspecto de su experiencia en común como miembros de un grupo humano determinado. Las escenas culturales están estrechamente ligadas a situaciones sociales recurrentes. Estas últimas son escenarios para la acción; las situaciones sociales se constituyen por personas, sus interacciones, un lugar o localización, y los objetos allí presentes. Todo lo anterior metodológicamente implica, que para estudiar las escenas culturales se necesita observar las situaciones sociales, convirtiéndose estas, entonces, en las unidades básicas del trabajo etnográfico.

Algo interesante de anotar es que pese al planteamiento acentuadamente descriptivista que podría inferirse de lo expuesto anteriormente, existen enfoques de uso que se plantean, cómo el conocimiento de la cultura derivado de esta opción investigativa, se convierte en ciertos casos en una clase importante de herramienta para la implementación del cambio social con una perspectiva que podría denominarse como “etnografía estratégica”. Ejemplos de esto son los estudios sobre las condiciones de algunas cárceles citadinas y los referidos a las estrategias de poder empleadas por algunas compañías para evitar las demandas, en contra de ellos por parte de los grupos ecologistas o conservacionistas, igualmente el componente etnográfico de algunas alternativas de investigación acción participativa puestas al servicio de proyectos de desarrollo comunitario o de proyectos de transformación de la cultura organizacional.

En este punto, es muy importante explicitar cuál es el concepto de cultura que se maneja. Spradley (op. cit.) plantea un concepto relativamente sencillo y es “(...) (Cultura es...) *todo aquello que ha sido aprendido o producido por un grupo de gente (...)*. Con esta definición tan amplia pertenecen al orden de lo cultural, por ejemplo, las actividades y conductas que tienen lugar durante la práctica de algún deporte competitivo, las reglas de juego y los objetos físicos empleados en dicho deporte, los patrones de reacción emocional, las prácticas de crianza de los niños, las leyes, el arte y las instituciones de la sociedad entre otras muchas realidades y fenómenos.

En un concepto más estricto de cultura, muy influido por los planteamientos del interaccionismo simbólico, se restringe el mismo, al “(...) *conocimiento que las personas usan para generar e interpretar la conducta social (...)*. *Este conocimiento es aprendido y gradualmente compartido (...)*” (op. cit., p. 8).

Se aclara más adelante, que decir que la cultura se usa para generar e interpretar la conducta social no significa limitar la cultura solamente a la situación cuando las personas están en grupo, sino que incluye también las acciones individuales que otras personas ya tienen aprendidas y comprendidas. Este conocimiento cultural está codificado en un sistema de símbolos complejo, que involucra, entre otras cosas, lo que alguien denominara “definiciones de la situación” y las cuales deben ser aprendidas por cada nueva generación mediante lo que se conoce como procesos de socialización cuya finalidad es convertir a cada nueva persona que viene al mundo en alguien “competente” para desenvolverse en el medio social y cultural en el que nació. Esa competencia tiene que ver, entonces, con una manera “apropiada y típica” de mirar el mundo, de actuar en el mundo, de pensar y sentir y hasta de hacer las cosas.

El sentido práctico de todo lo anterior es que, con esa teoría tácita acerca del mundo socio-cultural en que nacen y viven, las personas pueden tener éxito en organizar su conducta, anticipar el comportamiento de otros y establecer un orden para la comprensión de dicho mundo. La etnografía en este contexto se plantea entonces, propiciar la reflexión de las personas sobre esas creencias, sentimientos y prácticas para identificar el significado actual de las mismas.

El trabajo etnográfico contemporáneo para cumplir el propósito antes enunciado, se rige por un conjunto de principios que abarcan dos ideas principales. La primera es que el estudio de la conducta humana ha de realizarse en los escenarios naturales donde ella ocurre; la segunda es que un conocimiento adecuado de la conducta social solo puede lograrse en la medida que el investigador entienda el “mundo simbólico” en el cual las personas viven. Se entiende por “mundo simbólico”, en este contexto, el tejido de significados que las personas aplican a sus propias experiencias, significados que se desarrollan a través de patrones definidos de comportamiento.

Adoptada esa perspectiva “*interna*”, es decir la de los actores involucrados, es que el etnógrafo puede comenzar a identificar las reglas que gobiernan las relaciones en el escenario donde ellos se desenvuelven y es a través del descubrimiento de éstas, que se logran discernir los patrones de conducta de los actores antes citados. Para alcanzar lo dicho, metodológicamente es posible que tenga lugar una combinación de técnicas y procedimientos que incluya una cierta cantidad de interacciones sociales auténticas con

los sujetos de estudio, algunas observaciones directas de eventos relevantes, algunas entrevistas formales y una gran cantidad de entrevistas informales; así como, la realización de algunos conteos sistemáticos, la colección y análisis de documentos y artefactos (McCall and Simmons, 1969).

Entre los instrumentos metodológicos anotados se relievra el papel de las llamadas notas de campo que es el medio a través del cual el etnógrafo registra tanto sus observaciones como sus propias impresiones y sentimientos. Sin embargo, éste resultaría inútil si no se realiza lo que Becker (1971) ha denominado como “análisis secuencial” y que consiste en un chequeo o revisión continua de los datos mientras se está aún en el proceso de captura de información. En los periodos entre observaciones se puede “retroceder” desde los datos, para así reflexionar sobre su posible significado y redireccionar o completar el proceso de búsqueda interpretativa.

Según Fielding (1995), tres son las conclusiones que emergen de los estudios etnográficos. La primera y más exigente es, que el observador ha de ser capaz de plantear, declaraciones o proposiciones completas, sobre las condiciones que son necesarias y suficientes, para que un patrón particular de acción o de actuación, tenga lugar; segunda, el investigador ha de estar en capacidad de tipificar algunos de los fenómenos observados como “básicos” para la actividad, evento o situación estudiada; se parte para ello, de la influencia sostenida que a dichos fenómenos se les puede atribuir que ejercen sobre las actividades, eventos o situaciones en cuestión; tercera, el observador debería ser capaz de identificar situaciones que ejemplifiquen los eventos o fenómenos descritos teóricamente, esto como una mínima demanda de aplicación de la conceptualización elaborada.

Establecidos estos lineamientos básicos sobre lo que se espera de los estudios etnográficos, vale la pena señalar, cómo los hallazgos y conclusiones que puedan derivarse de este tipo de investigaciones han de acogerse a unas condiciones de validez y legitimidad, que se reflejan en los planteamientos de Glaser y Strauss (1967) cuando señalan que el reto del investigador cualitativo (en este caso etnográfico) es:

El desarrollo de un entendimiento sistemático, el cual es claramente reconocible y entendible por los miembros del contexto en el cual fue hecho tanto como sea posible en sus propios términos; no obstante es más sistemático y necesariamente más verbal, de lo que ellos

generalmente son capaces de expresar. Usa sus palabras, ideas y métodos de expresión donde quiera que sea posible, pero que cautelosamente va más allá de esto (pp.124-125).

Definida la intencionalidad y las condiciones de validez de la investigación etnográfica, cabe ahora señalar, que su propuesta metodológica gira alrededor de lo que se ha denominado “trabajo de campo”, pues a través del desarrollo de éste y con la lógica y la metodología de la observación participante, se accede al contacto vivencial con la realidad o fenómeno objeto de interés de la investigación. Es el recurso mediante el cual el investigador puede hacerse a la perspectiva de quienes experimentan dicha realidad o fenómeno.

Sentado lo anterior, señalemos que el trabajo de campo atraviesa genéricamente por cuatro etapas. La primera corresponde a la obtención del acceso al escenario socio-cultural que se pretende estudiar; la segunda se orienta a la identificación y focalización del fenómeno o situación que se pretende abordar en el escenario socio-cultural al que se ha accedido; la tercera se encamina a la definición o elección de los sujetos que servirán de fuente de información, así como a la concreción de los modos de obtener la visión que estos tienen de la realidad objeto de estudio de la cual ellos forman parte; la cuarta está referida al registro, ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de los datos recogidos.

Es necesario advertir que todas las etapas enunciadas, con excepción de la primera, se vuelven a atravesar varias veces durante el proceso investigativo, en razón a la naturaleza cíclica de este último. En la práctica, esto se traduce en una quinta etapa de reformulación y reenfoque basados en el conocimiento y la comprensión ya obtenidos, lo que conduce a la iniciación de un nuevo ciclo.

Durante la primera etapa, como lo expresan Bogdam y Taylor, “la recolección de datos es secundaria”, lo que prima es el esfuerzo por establecer relaciones abiertas con quienes habrán de cumplir el papel de “informantes”. Allí son útiles aquellas reglas y estrategias cotidianas para la interacción social, que tiendan a establecer un vínculo de confianza y de receptividad hacia la persona del investigador.

Durante la segunda, es muy importante la negociación de un rol o una posición dentro de la dinámica social cotidiana que sea compatible con la tarea de investigación. Es algo

así, como lograr puesto en un “balcón interno” de esa realidad socio-cultural, que permite captar lo más significativo de dicha realidad, pero que, simultáneamente, logra evitar que se saquen de escena elementos básicos de la vida cotidiana de los actores sociales y culturales por mediación de un proceso de selectividad que separa lo que es “público” (léase para todo el mundo) de lo que es “privado” (léase interno, íntimo o solamente accesible para aquellos que pertenecen al mundo simbólico o social de los actores involucrados). Traspasar lo que Goffman (1959) denomina “la fachada” de esa vida cotidiana es el cometido de esta segunda etapa.

Alcanzar la meta anterior exige entre otras cosas, que el investigador se ajuste a las rutinas y modos de hacer las cosas que los sujetos de la investigación identificados como informantes potenciales o reales, tienen o manejan. Esto en ocasiones, exige por ejemplo, que dentro del equipo investigador existan personas de los dos sexos, por cuanto algunas actividades por patrones culturales, son privativas de uno u otro género y por ende, estarán vedadas o serán innacesibles para la persona del sexo opuesto. Bogdan y Taylor (Op.cit.,) sugieren adicionalmente, otras estrategias para lograr el propósito ya mencionado; estas son: Establecer lo común que se tiene con las personas involucradas, ayudar cuando sea necesario y posible a las personas involucradas, observar una actitud de humildad, y revelar interés por lo que las personas dicen o hacen.

Una herramienta muy poderosa de la investigación etnográfica, es la participación en la vida cotidiana de las personas involucradas en la situación o fenómeno cultural y social objeto de análisis. Sin embargo, es bueno advertir que siempre es útil tener claro el límite de dicha participación tanto por consideraciones éticas como por razones de tipo práctico. Algunos ejemplos de esto último son, aquellas situaciones que implican un comportamiento delincencial, situaciones en las cuales el investigador se ve llevado a competir con las personas que son objeto de observación, o situaciones que implican claramente, modos de actuar y hablar, que no se adecuan a la personalidad del investigador.

Entre las estrategias para hacer emerger aquello que interesa de la cotidianidad se pueden mencionar las siguientes: actuar como “ingenuo”, estar en el lugar adecuado en el momento oportuno, aprender el lenguaje de los informantes tanto en su léxico como en su significación y oportunidad de uso. No obstante, el gran número de estrategias disponibles, llevarla a la práctica constituye uno de los problemas que hay que resolver, particularmente al atinente a como realizar lo que Spradley y McCurdy (1972) denominan la selección de la

escena cultural para estudio. Lo más crítico, dicen estos autores, no es tanto seleccionar una escena cultural como si lo es, decidir con qué criterios eliminar los otros cientos de escenas disponibles.

La experiencia nos ha enseñado es que al iniciar el proceso de investigación es conveniente no descartar ninguna situación o escena, como la denominan los autores ya citados. Por el contrario, la tarea consistirá en hacer un inventario lo más completo posible de tales situaciones, para que luego y sobre la marcha del proceso en la medida que se vaya aclarando la comprensión de la realidad, se avance en la precisión del foco de investigación y por esta vía, en el proceso de selección de las escenas y situaciones pertinentes.

Resueltos los problemas del muestreo y la selección de las escenas culturales, las situaciones sociales y los informantes; pasa a un primer plano, los temas del registro y procesamiento de la información recolectada. Este primer proceso contempla tres frentes distintos: La reconstrucción lo más fiel posible, de las escenas y situaciones observadas así como de las declaraciones obtenidas; el registro de las emociones e impresiones del investigador; el intento de interpretación que el investigador hace de lo observado y lo conservado a la luz de la lógica interna del grupo o del informante. En cuanto al análisis, este comienza en el momento mismo en que termina cada episodio de captura de información y tiene como su eje principal, la identificación de categorías analíticas que emergen de la lectura repetida del material disponible.

Agar (1992) ha logrado definir un modelo que conceptualiza el proceso etnográfico en su etapa de trabajo de campo en tres momentos que él denomina: de “*quiebra*”, “*resolución*” y “*coherencia*”. Una quiebra dice él, es una disyunción entre el mundo simbólico del etnógrafo y el del grupo objeto de estudio. Una resolución es el proceso a través del cual, se pasa desde la quiebra hasta la comprensión. En el lenguaje de la hermeneútica preconizada por Gadamer es un proceso que ocurre entre dos tradiciones con horizontes de significación distintos pero que gracias a la interpretación, se funden en uno solo. Por *horizonte de significación* se entiende aquí, la perspectiva desde la cual, tanto el investigador como el grupo objeto de investigación comprenden e interpretan el mundo de referencia como y su experiencia en él. El concepto de *quiebra* lo que reconoce es la existencia de dos perspectivas distintas la del investigador y los investigados. El concepto de *resolución* es el que da cuenta del acercamiento entre esas dos perspectivas distintas para encontrar una perspectiva común.

La dinámica de ese proceso entre ruptura o quiebra y el de resolución, se cierra cuando finalmente, se accede a lo que el propio Agar (Op.cit.,) denomina “*coherencia*”. Este autor relievra como esa resolución secuencial de esquemas, lleva el análisis a niveles más altos de abstracción hasta que los patrones culturales llegan finalmente a ser comprendidos.

La mayoría de los etnógrafos, dicen Morse y Field (1995), usan citas directas desde los informantes que resumen o ilustran el concepto o tema que es descrito. Los análisis involucran la lectura de cada entrevista o conjunto de notas de campo por temas y se examinan las relaciones entre dichos temas. Los investigadores identifican los valores y reglas que gobiernan la conducta en el grupo y examinan su influencia sobre la cohesión y normas del grupo. Conforme la investigación desarrolla preguntas, se mueve desde la amplitud de las preguntas generales ejemplo: “*Hábleme acerca de ...*” hasta las preguntas de contraste como, *¿en qué es diferente la promoción comunitaria del desarrollo comunitario?*, que son preguntas que tratan de establecer semejanzas o diferencias entre las propiedades o atributos de un concepto.

La etnografía descriptiva, como la desarrollada por Spradley (op. cit.), identificará la complejidad social que fundamenta la sociedad. Sin embargo, señalan Morse y Field (op. cit.), la mayoría de las etnografías revelan más profundidad en el momento que el investigador explica los patrones sociales o conductas observadas que pueden no ser evidentes para los miembros del grupo cultural. Así, la descripción densa, de la que nos habla Geertz (1994), permite el desarrollo de una etnografía interpretativa o analítica. Los etnógrafos no toman en este enfoque los datos literalmente, pero sí los asumen como inferencias a partir de las cuales los patrones culturales pueden ser identificados y probados. De esta manera, el producto final de la etnografía debe informar al lector acerca de los patrones conductuales de comportamiento del grupo estudiado.

2.2.2 La propuesta metodológica de la teoría fundada

Aquí al igual que con el caso de la etnografía, el punto de partida definido por la elección del tópico de investigación ya define un deslinde muy concreto desde el punto de vista metodológico. Su preocupación está más centrada en el abordaje de lo que denomina un área sustantiva particular como podría ser el trabajo, la delincuencia juvenil, la educación médica o la salud mental. Sin embargo, reconoce que la teoría sustantiva es solo un

eslabón estratégico en la formulación y generación de la teoría formal o teoría general. Señala que aunque la teoría formal puede ser generada directamente desde los datos, es más deseable y usualmente necesario, arrancar la teoría formal desde una teoría sustantiva.

Al emplear la teoría fundada, el propósito primario es generar modelos explicativos de la conducta humana que se encuentren apoyados en los datos. La recolección de información y su análisis tiene lugar de manera simultánea. La generación de la teoría se basa en los análisis comparativos entre o a partir de grupos en el interior de una área sustantiva mediante el uso de métodos de investigación de campo para la captura de datos. Mediante el uso de la teoría fundada, el investigador trata de identificar patrones y relaciones entre esos patrones (Glaser, 1978, 1992).

Un ejemplo de lo anterior que presentan Morse y Field (1995), es el estudio de las conductas de apego que desarrollan madres que no trabajan con sus hijos prematuros (Brady-Fryer, 1994), investigación a partir de la cual emerge la teoría denominada "*Ser la Madre de un Bebé Prematuro*". Los datos obtenidos, proveen una teoría tentativa a partir de entrevistas y observaciones en escenarios naturales.

Una característica de la teoría fundada, que comparte con otras formas de investigación cualitativa es, que el desarrollo del proceso investigativo no es lineal. La dinámica de trabajo es tanto jerárquica como recursiva, porque los investigadores han de categorizar sistemáticamente los datos y limitar la teorización hasta que los patrones en los datos emerjan de la operación de categorización. Este método requiere la recolección de datos, la categorización abierta, la elaboración de memos o elaboraciones preliminares que interpretan los datos obtenidos, la determinación o identificación de una categoría núcleo, y haciendo un reciclaje de los primeros pasos en términos de la categoría núcleo, el ordenamiento de los memos y la escritura de la teoría emergente.

La recolección de datos y los análisis se ligan así de manera más estrecha a partir de la observancia de cuatro criterios centrales: Pertinencia, efectividad, relevancia y modificabilidad. (Glaser, 1992). Esto se relaciona con el hecho de que el escenario elegido para la observación influye en la forma como la conducta se evidencia, por lo que esto ha de ser tenido en cuenta en el análisis de los datos; de otro lado es importante contemplar un muestreo adecuado de participantes que provean un rango completo de variaciones en relación con el fenómeno así como sobre las definiciones y las significaciones que se

pretendan fundar en los datos obtenidos. Si los participantes se restringieran a un grupo homogéneo por alguna razón, este hecho debe explicitarse.

En cuanto al muestreo empleado por la teoría fundada es necesario señalar que el mismo es de tipo teórico, lo que significa, que no está predeterminado y que se va haciendo en dependencia de las necesidades evidenciadas por la teoría emergente y de las claridades que se van obteniendo conforme avanza el proceso investigativo. Si la teoría fundada estuvo bien formulada, el lector hallará las explicaciones pertinentes sobre las conductas observadas comprensiva e inductivamente atada a los datos a través de las hipótesis emergentes que hubiesen resultado más apropiadas y plausibles.

El muestreo teórico es el proceso de recolección de datos que permite la generación de teoría a través de sucesivos estadios, determinados por los cambios en los criterios para seleccionar los entrevistados de acuerdo con los aprendizajes que se hubiesen podido derivar de las fuentes de datos previos. Los participantes se escogen a partir de estos hallazgos más que con base en un diseño previo.

Las descripciones de las conductas sociales han de realizarse tal y como ellas ocurren en sus ambientes naturales, lo cual significa que en las entrevistas el investigador deberá contestar las preguntas que identifican el “Qué” y el “Dónde” de cada situación descrita. Todas las conductas deben entenderse desde la perspectiva de los participantes. Esto le implica al investigador adoptar la doble perspectiva de observador y participante del mundo para enriquecer este nivel de entendimiento.

Por todo lo dicho, es difícil ser muy específico acerca del problema hasta que se realice la recolección de datos de esta manera. El investigador va al campo o terreno de investigación para realizar las observaciones que le harán posible categorizar o explicar el fenómeno, para así generar la teoría y los conceptos asociados con él.

Una consecuencia importante de lo expuesto, y que ya se había mencionado al hablar del diseño, es que las preguntas de investigación pueden ir cambiando en la medida que el estudio avanza y cómo ellas van siendo influidas por los procesos de recolección y análisis de datos en progreso.

En cuanto al proceso de análisis, como ya se ha dicho antes, el método que sigue la teoría fundada es la comparación constante. De acuerdo con éste, cada pieza de datos

se compara con cada una de las otras piezas de datos relevantes. Los datos que se derivan de las entrevistas y observaciones se resumen por el investigador a partir de las notas de campo o las transcripciones verbales de las grabaciones magnetofónicas realizadas. Todos los conceptos relevantes se identifican con códigos que les son asignados a cada pieza o trozo de datos.

Una recomendación importante es análoga a la del trabajo etnográfico en el sentido de que los datos deben examinarse lo más próximo en el tiempo, inmediatamente después de haberlos recogido o de haber estado en contacto con el fenómeno o realidad objeto de análisis, esto con el fin de reducir el deterioro en la evocación de datos significativos por causa del olvido o la interferencia con nuevas situaciones observadas.

De otra parte, los datos deben analizarse con sumo cuidado para todos los casos en que el fenómeno parece ser similar ya sea que esté o no acorde, con el propósito de la categoría desarrollada. Por ejemplo, si se le han realizado tres entrevistas a una misma persona, la comparación de los datos a través de las tres entrevistas podría requerirse para identificar todos los ejemplos de las categorías de persona, conducta o evento para marcarla o saturarla. Las comparaciones deben hacerse también a través de las entrevistas realizadas a informantes diferentes. Se dice que una categoría se ha saturado, cuando no hay en la información que se está acopiando nada nuevo acerca de las características de la categoría en cuestión.

2.2.2.1 La codificación en la teoría fundada

Uno de los procesos básicos en la dinámica de recolección y análisis de información es la categorización de los datos recogidos conforme a patrones y tendencias que se descubren tras la lectura repetida de los mismos. Para identificar las distintas piezas de información de acuerdo a esos criterios de ordenamiento, se emplea el mecanismo que Glaser (1978) denomina "*Codificación*". Este va a tener características diferentes, conforme progresa la tarea investigativa, iniciándose, con un primer nivel que él denomina de *codificación sustantiva o abierta*, pasando luego a un segundo nivel que denomina de *codificación selectiva o axial*.

2.2.2.1.1 La codificación descriptiva o abierta

En el curso del primer nivel de codificación, las transcripciones de las entrevistas realizadas se analizan línea por línea para a partir de ello, descubrir las categorías que permitirán

agrupar el conjunto de la información allí consignada. Cada categoría será distinguida con un nombre que la describe, el cual se colocará en el margen derecho de cada línea, frase, o párrafo transcritos; este nombre es el que se denomina *código descriptivo* o *código abierto*. De esta manera, segmentos diferentes de la transcripción quedarán vinculados entre sí a través del sistema de categorías generado.

Un principio básico en la aplicación de este primer nivel de codificación es, el asegurar tanto como sea posible, el mayor grado de proximidad entre, el registro de los hechos y las palabras de los participantes, o las características de los fenómenos y documentos observados. Los códigos abiertos se agrupan por su similitud o disimilitud de contenido. El propósito primario de estos es elucidar las propiedades teóricas de cada categoría. La codificación abierta llegará a su final, cuando se logre identificar una categoría núcleo. En razón a que esta codificación se ha de basar estrictamente en los hechos observados y registrados se constituirá en una poderosa estrategia para controlar o limitar las posibles inclinaciones o sesgos del investigador.

Paralelo al proceso de codificación descriptivo se adelantará una tarea de elaboración de notas marginales o “*memos*” donde quedan registradas las impresiones, comprensiones súbitas¹⁵, sentimientos, y conclusiones parciales del investigador. De acuerdo con Morse y Field (1995), este trabajo complementario a la codificación cumple las siguientes funciones:

Ayudar a que el investigador obtenga una comprensión súbita dentro de los supuestos tácitos que lo guían.

Incrementar el nivel conceptual de la investigación alentando al investigador a pensar más allá de los incidentes simples que lo lleven a identificar temas y patrones en los datos.

Capturar especulaciones acerca de las propiedades de las categorías, las relaciones entre las categorías o los posibles criterios para la selección de participantes adicionales que enriquezcan los datos.

15. Comprensión súbita o “insight” es lo que en lenguaje coloquial suele describirse con la expresión “se me encendió el bombillo”.

Habilitar al investigador para guardar pistas y preservar ideas que puedan ser potencialmente valiosas un poco más tarde en el proceso de investigación, pero que podrían ser prematuras en este momento de la misma.

Señalar pensamientos acerca de las similitudes o convergencias entre la teoría emergente y las teorías y conceptos ya establecidos.

2.2.2.1.2 La codificación axial

Tras ese primer nivel de codificación abierta, se avanza hacia una segunda etapa de codificación, en la cual se condensan todos los códigos descriptivos, asegurándose que los conceptos permanezcan inmodificables a menos de que ellos resulten irrelevantes ante el análisis e interpretación de los nuevos datos que se incorporen al proceso de investigación. La meta es identificar las relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías. La categorización se mueve, entonces, hacia un nivel más alto de abstracción. La base del esquema de codificación es constantemente revisada para determinar su validez y confiabilidad.

Una vez identificados los conceptos que muestran alguna relación, se hace una revisión de la literatura para ayudar a generar otras preguntas y problemas de investigación. En un proceso cíclico y continuo en el cual algunos conceptos comienzan a aparecer como más prominentes que otros. Las conexiones entre las categorías comienzan a aflorar con ciertos patrones y nexos que se identifican. Algunas propiedades básicas se inician con la definición dentro de ellas mismas a partir de “ciertas diferencias entre incidentes que crean límites y relaciones entre las categorías que se han clarificado.

La siguiente tarea consiste en revisar la documentación analítica y ordenar los “memos” para sintetizar las explicaciones teóricas. El investigador busca alcanzar la saturación del contenido en el cual solamente unos pocos incidentes nuevos podrán adicionarse a las categorías que demostrarán una nueva dimensión del problema. En este estadio, todos los niveles de códigos producirán una información que no es nueva, todas las variables y conductas son consideradas para darle al investigador la certeza de exhaustividad. La saturación se enriquece cuando no hay nueva información identificada que pueda indicar la emergencia de nuevas categorías o que señalen la necesidad de expandir los códigos ya existentes.

Después que la saturación se ha logrado, el investigador sintetiza las explicaciones teóricas tras realizar comparaciones con la literatura existente. Dos preguntas siguen a este proceso: ¿qué constituye la base social del problema examinado? y ¿cuáles son las características del proceso social de base?

La base social del problema deberá explicar todas las variaciones posibles en el problema que está siendo estudiado, predecir las conductas y mostrar cómo ese proceso puede desarrollarse en el tiempo. Cuál es el soporte de la teoría, el informe debe ya estar escribiéndose.

La emergencia de las relaciones hipotéticas representan el comienzo del afloramiento de la teoría. Como las interrelaciones llegan a ser más aparentes, las categorías llegan a ser evidentes y otras categorías se combinan y cambian de posición en la estructura emergente. Una vez que la categoría núcleo ha sido identificada, la variable núcleo llegan a guiar la ulterior recolección de datos y el muestreo teórico. Códigos, “memos”, e integración se desarrollan en relación con la variable núcleo. En el proceso analítico de delinear las etapas y las características de cada etapa, se diagraman y trazan en un mapa las interrelaciones entre las categorías mediante un proceso de clarificación que habilita un creciente nivel de abstracción.

Una estrategia de diagramación es la construcción de tipologías. El investigador identifica primero dos variables o conceptos emergentes que parecen contribuir a la variabilidad del fenómeno y usando una matriz de 2x2, explora los efectos de la presencia o ausencia de cada variable en las cuatro combinaciones. Finalmente, los diagramas o modelos del proceso o secuencia, sirven para ilustrar las relaciones de varios conceptos, o el proceso de traslado a través de varias etapas y fases de la experiencia.

2.3 Estrategias metodológicas especializadas de corte cualitativo

Para mayor rigor conceptual desagregamos del gran paquete de opciones de investigación cualitativa, reconocidas internacionalmente por muchos como tales, un grupo que algunos clasificarían como simples técnicas de análisis pero que otros apreciamos desde nuestra experiencia investigativa real como opciones con propuestas propias que al menos merecen la denominación que aquí le hemos dado de estrategias

metodológicas especializadas para el abordaje cualitativo de la realidad social, nos referimos a: el análisis de conversación, el análisis de textos, los estudios cualitativos de caso y las historias de vida.

2.3.1 Análisis de contenido, análisis de textos y análisis de conversación

Estas tres opciones de investigación cualitativa corresponden en la realidad a tres tradiciones diferentes con desarrollos y propuestas metodológicas que coinciden en algunos puntos pero que han logrado una identidad propia cada una.

El *análisis de contenido* tiene sus orígenes en la Psicología Social y la Sociología, aplicadas a la comprensión del campo de la política, las relaciones internacionales y la literatura; con un amplio desarrollo ulterior en los terrenos de la publicidad y la comunicación de masas. Pese a su intencionalidad cualitativa, la primera herramienta a la que se hizo, fue paradójicamente, la contabilización de frecuencias de ciertos elementos que se reiteraban dentro de: El discurso, la comunicación, o los documentos en el terreno específico que es el de la pragmática de los textos donde autores como Greimas y Van Dijk entre otros, han desarrollado opciones de trabajo con particularidades muy propias. En una dirección de envergadura más amplia Paul Ricoeur (1974) ha propuesto una lectura de la realidad social, las acciones humanas y la cultura, a la manera de textos sobre los cuales es posible emprender un trabajo de tipo hermeneúutico.

El *Análisis de la Conversación* por su parte, es una modalidad de trabajo cualitativo nacida del intercruce de dos campos de conocimiento: La Sociolingüística y la Pragmática. Entre sus representantes más destacados se encuentran: Harvey Sacks, Emanuel Shegloff, Gail Jeferson, Roy Turner y Matthew Speier, entre otros. El eje de su búsqueda de significación se centra en el abordaje de lo que se han llamado actos de habla y se ha convertido en una poderosa herramienta para el trabajo etnográfico e incluso clínico y hasta criminalístico.

En cuanto a sus aplicaciones prácticas, el análisis de textos, y los estudios de los actos de habla, han permitido hacer reformulaciones a cosas tan disímiles que van desde la estructura de una entrevista psicológica hasta el estudio de la agresión humana, pasando por la reflexión de los procesos de comunicación masiva. El análisis de contenido, como lo dijéramos en su momento, ha sido profusamente en el campo de los estudios políticos, de la comunicación social y en algunos casos de la criminología. Para profundizar en el tema se puede consultar (Pask, 1979; Potter, 1995 y 1998)

2.3.2 Estudios cualitativos de caso

Para acercarnos al tema partamos de uno de los teóricos que se ha especializado en el abordaje del tema se trata de Robert Yin (1984). Este autor en un texto publicado en (1985), define un estudio de caso como una indagación empírica que: *“Investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse”*, (P.23).

En virtud de la definición anterior, es necesario precisar que la investigación de estudios de caso puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos. Considerados algunos campos, tales como el de la ciencia política, han probado lineamientos claramente entre estas dos aproximaciones (han usado términos como método de estudio de casos comparativo) como una forma distintiva de los estudios de caso múltiples.

El caso en estudio puede ser una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo o fenómenos tales como creencias, prácticas o interacciones, así como cualquier aspecto de la existencia humana. Lofland (1966), por ejemplo, estudió el caso de la conversión religiosa, mientras Becker ha estudiado el caso de la cultura escolar de los estudiantes de medicina (1961).

Los criterios de definición para optar por un estudio de caso pueden ser de naturaleza muy diversa; sin embargo, es posible encontrar algunos lineamientos generales como los que plantea Patton (1988) para dar cuenta de las modalidades de muestreo no probabilístico que conducen a realizar observaciones o búsquedas selectivas en casos específicos. Ejemplos de lo anterior son los muestreos de caso desviado o extraordinario, de variación máxima o casos extremos, de caso típico, y de caso crítico entre otros. Para profundizar se puede consultar (Perez, 1994; Hamel, 1993; y Vaughan, 1992).

2.3.3 Historias de vida

Las historias de vida se ligan inicialmente a la producción literaria y la historiografía tradicional, pero luego se convierten en una herramienta de gran valor para el desarrollo de la historia social de carácter crítico (ver al respecto el trabajo de Bertaux, 1993). El giro que tiene lugar no solo afecta el campo de aplicación sino los personajes mismos que son objeto de este tipo de análisis, pues se pasa de centrar el esfuerzo investigativo

de individuos excepcionales a personas lo más comunes posibles, justamente para lograr un acercamiento a la realidad social que ellos representan y de la cual, sin duda, son síntesis. En contraposición metodológica, pero en identidad de propósitos frente al abordaje de la historia social, se encuentra el estudio de las mentalidades colectivas, una de cuyas principales herramientas de trabajo la representa el trabajo a partir de testimonios.

El punto de encuentro entre las historias de vida y el estudio de las mentalidades colectivas (Farr, 1988)¹⁶, es la concepción según la cual la cultura abstracta se concreta sólo en las mentes y acciones de las personas individuales. Por ende, el camino que se debe seguir para su comprensión es el encuentro en profundidad con dichas personas.

En contraste con la etnografía, en las historias sociales y las historias de vida, su preocupación principal ya no gira exactamente alrededor del problema de la cultura como núcleo aglutinador del análisis, sino que es sustituido por la reflexión de la estructura, dinámica y evolución de las relaciones sociales que subyacen a la constitución como sujetos individuales o colectivos, de los miembros de los grupos en cuestión.

Las historias de vida y los análisis biográficos, cada vez se vuelven más un recurso de propuestas metodológicas de tipo mayor como la sistematización de experiencias, e incluso como medios indirectos como fue el trabajo de Howard Gardner y su grupo dentro del Proyecto Cero de la U. de Harvard, para estudiar los diversos tipos de Inteligencia Humana, trabajo este dentro del cual se analizaron las biografías de grandes personajes de la humanidad caracterizados por su talento en distintos campos.

16. Farr, R. M. "Las representaciones sociales". En: S. Moscovici. *Psicología social II: Pensamiento y vida social*. Buenos Aires: Paidós, 1988.

Autoevaluación Nº 2

Establezca un paralelo entre las propuestas metodológicas de la fenomenología, la teoría fundada, la etnografía y la investigación acción participativa.

Identifique por lo menos dos tipos de problemáticas sociales o educativas a las que es adecuado y recomendable aplicar las metodologías antes comparadas.

Control de aprendizaje

Elabore un breve ensayo sobre las posibles aplicaciones que podrían tener para el desarrollo de un proyecto educativo o de un proyecto social, la IAP y la etnografía.

Bibliografía de ampliación

Referencias generales

Alexander, J.C. *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial: Análisis multidimensional*. Barcelona: Gedisa, 1995.

Hamilton, D. "Traditions, Preferences and Postures in Applied Qualitative Research". In: N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage, 1994, pp. 60-69.

Lancy, D. F. *Qualitative Research in Education: An Introduction to the Major Traditions*. New York: Longman, 1993.

Miller, S., and Hodge, J. *Phenomenology, Hermeneutics and Narrative Analysis: Some Unfinished Methodological Business*. In: <http://www.fielding.edu/public/provost/library>.

Ritzer, G. *Teoría sociológica contemporánea*. México: Mc Graw Hill, 1996.

Vidich, A. J. and Lyman, S.M. "Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology". In: N. K. Denzin and Y.S. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage, 1994, pp. 23-59.

Wittrock, M. C. *La investigación en la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1997.

Wolf, M. *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1982.

Referencias especializadas

Analisis del discurso, análisis de textos y análisis de contenido

Abril, G. "Análisis Semiótico del Discurso". En: J. M. Delgado y Gutiérrez, J. (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994, pp. 427-464.

Bordieu, P. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985.

Cazden, C. B. *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós, 1991.

Gottschalk, L.A. *Content Analysis of Verbal Behavior: New findings and clinical Applications* Hillsdale, N. J. Laurence Erlbaum, 1993.

Have, P. T. *Methodological Issues in Conversation Analysis*. University Amsterdam, 1993, In: <http://www.pscw.uva.nl/emca/mica.htm>

Lopez-Aranguren, E. "El análisis de contenido". En: García Ferrando, M. y Otros. *El Análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza, pp. 383-414.

Lozano, J. *Análisis del discurso:hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra, 1986.

Navarro, P. y Díaz, C. "Análisis de contenido". En: J. M. Delgado y Gutiérrez, J. (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994, pp. 177-224.

Nissan, E. and Schmidt (Eds.) *From Information to knowledge: Conceptual and content Analysis by computer*. London, Intellect, 1995.

Pask, G. "Teoría de la conversación". En: J. Ibáñez (comp.). *Nuevos avances de la investigación social. En: Suplementos, núm. 22*, Barcelona: Anthropos, 1979.

Potter, J. *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós, 1998.

Potter, J. and Wetherell, M. "Analyzing Discourse". In: A. Bryman and R.G. Burgess. *Analyzing Qualitative Data*. London/New York: Routledge, 1995.

Psathas, G. *Conversation Analysis*. Newbury Park, California: Sage, 1995.

Roger, D. and Bull, P. (eds.). *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

Sacks, H. *Lectures on Conversation*. 2 Vols. Edited by Gail Jefferson. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

Searle, J. *Actos de habla*. Madrid: Tecnos, 1978.

Stubbs, M. *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Psicología, 1992.

Van Dijk, T. A. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires/Barcelona: Paidós-Comunicación, 1990.

Van Dijk, T. A. *Handbook of Discourse Analysis*. New York: Academic Press, 1985.

Van Dijk, T. A. *Text and Context Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman, 1977.

Estudio de caso

Hamel, J. Et Al. *Case Study Methods*. Illinois: Northwestern University Illinois. Qualitative Research Methods Series, Volume 32, november 1993.

Merriam, S. B. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco-California: Jossey-Bass, 1988.

Pérez, G. —El método de estudios de caso: aplicaciones prácticas—. En: *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes, vol. 1. Métodos*. Madrid: Muralla, 1994, pp. 79-136.

Stake, R. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks-California: Sage, 1995.

Vaughan, D. "Theory Elaboration: The Heuristic of Case Analysis". In: H. Becker and C. Ragin (eds.). *What is a Case?* New York: Cambridge University Press, 1992, pp. 173-202.

Walker, R. *The Conduct of Educational Case Studies: Ethic, Theory and Procedures*. 1986, C.N.R.E.

Yin, R. K. *Applications of Case Study Research*. Washington, D. C.: Cosmos Corporation/ Applied Social Research Methods Series, Volume 34, July, 1993.

Yin, R. K. *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills-California: Sage, 1984.

Etnografía

Agar, M. H. "Hacia un lenguaje etnográfico". En: C. Geertz, J. Clifford y Otros. *El surgimiento de la antropología postmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1992, pp. 117-140.

Agar, M. *Speaking of Ethnography*. Beverly Hills, California: Sage, 1986.

Agar, M. H. "Ethnography and Cognition". In: Emerson (Comp). *Contemporary Field Research*. Boston: Little/Brown, 1983, pp. 68 - 77.

Aguirre Baztan, A. (ed.). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación socio-cultural*. México: AlfaOmega/Marcombo, 1995.

Atkinson, P. and Hammersley M. "Ethnography and Participant Observation". In: N. K. Denzin and Y.S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks - California, 1994, pp. 248-261.

Atkinson, P. A. *Understanding Ethnographic Texts*. Newbury Park-California: Sage, 1992.

Atkinson, P. A. *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. London: Routledge, 1990.

Berreman, G. D. "Ethnography: Method and Product". In: J.A. Clifton (comp.). *Introduction to Cultural Anthropology: Essays in the Scope and Methods of the Science of Man*. Boston: Houghton Mifflin, 1968, pp. 337 - 373.

Boyle, J. S. "Styles of Ethnography". In: J. M. Morse. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks. California: Sage, 1994, pp.159-185.

Clifford, J. "Sobre la invención etnográfica del sujeto: Conrad y Malinowski/ sobre la autoridad etnográfica/ poder y diálogo en etnografía". En: *Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva postmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1995.

Fetterman, D. *Ethnography: Step by Step. Ethics and Values in Applied Social Research*. California: Sage, 1991.

Fielding, N. (ed.). "Ethnography". In: G. Nigel. *Researching Social Life*. London: Sage, 1995, pp. 154-171.

Forester, J. "Critical Ethnography: On Field Work in a Habermasian Way". In: Alvesson, M. and Willmot, H. (eds.). *Critical Management Studies*. London: Sage, 1992, pp. 46-65.

Galindo Cáceres, J. "Etnografía: el oficio de la mirada y el sentido". En: J. Galindo Cáceres (coordinador). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, 1998, pp. 347-383.

García Canclini, N. *Las culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.

Geertz, C. *Conocimiento Local*. Barcelona: Paidós, 1994.

Geertz, C. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1994, pp. 19-40.

Geertz, C., J. Clifford y Otros. *El surgimiento de la antropología postmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1992.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

Hammersley, M. *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. London: Routledge, 1992.

Hammersley, M. *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman, 1990.

Harris, M. "Emics Etics, and the New Ethnography". In: *The Rise of Anthropological Theory*. New York: Crowell, 1988.

Marcus, G. E. y Cushman, D. E. "Las etnografías como textos". En: C. Geertz, J. Clifford y Otros. *El surgimiento de la antropología postmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1992, pp. 171-213.

Laplantine, F. *Las tres voces de la imaginación colectiva*. Barcelona: Gedisa, 1994.

Martínez, M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. Santa Fe de Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa, 1997.

Paccagnella, L. "Getting the Seats of Your Pants Dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities". In: *JCMC* 3 (1) June, 1997.

Rockwell, E. y Gálvez, G. "La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa". En: *Cuadernos del Seminario: Enfoques*. 3er Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: CIUP/UPN, abril de 1986 (a).

Rockwell, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: D.I.E., 1986 (b).

Snow, D. A., and Morril, C. "New Ethnographies: Review Symposium, a Revolutionary Handbook or a Handbook for Revolution". In: *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. 24, núm. 3, pp. 341-362.

Spradley, J. P. and McCurdy, D. W. *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. California/Tennessee: 1972.

Spradley, J. P. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt Rinehart & Winston, 1979.

Spradley, J. P. *Participant Observation*. New York: Holt Rinehart & Winston, 1980.

Tezanos, A. *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Santa Fe de Bogotá: Antrophos, 1988.

Thomas, J. *Doing Critical Ethnography*. Illinois: Northern Illinois University. Qualitative Research Methods Series, Volume 26, January, 1993.

Tyler, S. A. "La etnografía postmoderna: de documento de lo oculto a documento oculto". En: C. Geertz, J. Clifford y Otros. *El Surgimiento de la antropología postmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1992, pp. 171-213.

Vásquez, A. y Martínez, I. *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós, 1996.

Woods, P. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.

Woods, P. *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós, 1998.

Etnometodología

Atkinson, J. M. "Understanding Formality: The Categorization and Production of 'Formal Interaction' ". In: *British Journal of Sociology*. vol. 33, pp. 86-117, 1982.

Coulon, A. *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós, 1995.

Coulon, A. *Etnometodología*. Madrid: Cátedra, 1988.

Blumer, H. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Hora, 1982.

Garfinkel, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs-New Jersey: Prentice Hall, 1967.

Garfinkel, H. M. and Sacks, H. "On Formal Structures of Practical Action". In: J. C. McKinney and E. A. Tiryakian (eds.). *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1970, pp. 338-366.

Goffman, E. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortú, 1972.

Goffman, E. *Les Rites d' Interaction*. París: Éditions de Minuit, 1974.

Goffman, E. *Les Cadres de l' experience*. París: Éditions de Minuit, 1991.

Heritage, J. "Ethnometodology". In: A.Giddens and J.H. Turner (eds.), *Sociological Theory Today*. Cambridge: Polity Press, 1987, pp. 224-272.

Fenomenología

Benner, P. (ed.). *Interpretative Phenomenology*. Thousand Oaks, California: Sage, 1994.

Boyd, C. O. "Phenomenology: The Method". In: P. L. Munhall and C. O. Boyd (eds.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective*. New York: National League for Nursing, 1993, pp. 99-132.

Conill, J. "La fenomenología en Zubiri". En: *Pensamiento*. vol.53, núm. 206, 1997, pp. 177-190.

Habermas, J. "Teoría fenomenológica de la constitución de la sociedad: el papel de las pretensiones de validez y las bases monológicas de la intersubjetividad". En: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1994, pp. 38-58.

Holstein, J. A. and Gubrium, J. F. "Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretative Practice". In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks - California, 1994, pp. 262-272.

Levin, D.M. "La fenomenología en América". En: *Isegoría* (Revista de filosofía moral y política). Madrid, núm. 5, mayo de 1992, pp. 119-133.

Liotard, J. D. *La fenomenología*. Barcelona: Paidós Studio, 1991.

Merlau-Ponty, M. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta - Agostini, 1985, 1945. Versión original: Gallimard.

Moustakas, C. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage, 1994.

Ray, M. A. "The Richness of Fenomenology: Philosophic, Theoretic, and Methodologic Concerns". In: J. M. Morse (Ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks - California: Sage, 1994, pp. 117-133.

Rodríguez, R. "La cuestión del ser en la fenomenología de Husserl". En: *Pensamiento*. vol. 52, núm. 202, 1996, pp. 21-48.

Shutz, A. y Luckman, Th. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortú, 1977.

Shutz, A. "Fundamentos de una teoría de la comprensión intersubjetiva". En: *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós, 1993, pp. 127-167.

Van Mannen, M. *Researching Lived Experience: Human Science for on Action Sensitive Pedagogy*. London/Ontario: Althouse, 1990.

Hermenéutica

Berstein, R. J. *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.

Calvo, T. y Ávila, R. *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos, 1991.

Castilla del Pino, C. *Introducción a la hermenéutica del lenguaje*. Barcelona: Península, 1976.

Coreth, E. *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Barcelona: Herder, 1972.

Esteban, J. "La revitalización hermenéutico-lingüística de la memoria en H. G. Gadamer y E. Lledo". En: *Pensamiento*. vol. 52, núm. 204, 1996, pp. 403-428.

Gadamer, H. G. *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977.

Gergen, K. J. "If Persons are Texts". In: S.B. Messer and Others (eds.). *Hermeneutics and Psychological Theory: Interpretative Perspectives on Personality, Psychotherapy and Psychopathology*. New Brunswick-New Jersey: Rutgers University Press, 1988.

Heller, A. y Feher, S. "De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales". En: *Políticas de la postmodernidad: ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Península, 1989, pp. 52-100.

López, M. C. "El paradigma del texto en la filosofía hermenéutica". En: *Pensamiento*. vol. 53, núm. 205, 1997, pp. 215-242.

Love, J. "The Hermeneutics of Transcript Analysis". In: *Qualitative Report*. Volume 2, núm.1, Spring, 1994.

Madison, G. B. *The Hermeneutics of Postmodernity*. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

Myers, M. D. "Dialectical Hermeneutics: A Theoretical Framework for the Implementation of Information Systems". In: *Information Systems Journal*. (1995), vol. 5, núm.1, pp. 51-70.

Odman, P. J. "Hermeneutics". In: J.P.Keeves (ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Headington Hill-Oxford, 1988, pp. 63-70.

Palmer, R. E. *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer*. Evanston - Illinois: Northwestern University Press, 1969.

Reswer, J. P. *Qu'est-ce Qu'Interpreter? Essai Sur Les Fondement De L'Hermenéutique*. Paris, Du Cerf, 1988.

Ricoeur, P. *The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text*. (1971) Soc. Res. vol. 38, pp. 529-562.

Ricoeur, P. "El conflicto de las interpretaciones/método hermenéutico y filosofía reflexiva". En: *Freud una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI, 1987, pp. 22-54.

Vattimo, G. (Compilador). *Hermenéutica y racionalidad*. Santa Fe de Bogotá: Norma, 1994.

Historias de vida

Aceves, J.E. "La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación". En: J. Galindo Cáceres (coordinador) *Técnicas de investigación: en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, 1998, pp. 207-276.

Balan, J. *Las historias de vida en las ciencias sociales: teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

Barreto, J. y Puyana, Y. *Sentí que se me desprendía el alma: análisis de procesos y prácticas de socialización*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1996.

Bertaux, D. "La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades". En: Marinas, J. y Otros (eds.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993.

Bertaux, D. "De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica". En: Marinas, J. y Otros (Eds.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993.

Casassus, C. *El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales*. Ponencia presentada en el Seminario Historias de Vida en Ciencias Sociales. Villa de Leyva-Boyacá, 1992.

Catani, M. "Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral". En: *historia y fuente oral*. núm. 3, pp. 151-164.

Córdoba, V. *Historia de vida: una metodología alternativa para ciencias sociales*. Caracas: Tropykos / Universidad Central de Venezuela, 1990.

Faraday, A. y Plummer, K. "Doing Life Histories". In: *Sociological Review*, 27: 4, 1979.

Josselson, R. and Lieblich, A. (eds.). *The Narrative Study of Lives*. Thousand Oaks-California: Sage, 1995.

Pineau, G. et Jobert, J. *Histories de Vie. Tome 2: Approaches Multidisciplinaires*. París: L'Harmattan, 1989.

Plummer, K. *Los documentos personales: introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI, 1989.

Poirier, J. et al. *Les Récits de Vie: Théorie et Pratique*. París: Presses Universitaires de France, 1983.

Pujadas, J.J. *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS, 1992.

Santamarina, C. y Marinas, J. M. "Historias de vida e historia oral". En: J. M. Delgado y J. Gutiérrez. (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994, pp. 259-287.

Sarabia, B. *Documentos personales de historias de vida*. Madrid: Alianza, 1987.

Schwartz, H. y Jacobs, J. "Las declaraciones personales y los historiales; Reconstrucción de la realidad del individuo". En: *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas, 1984, pp. 90-106.

Smith, L. M. "Biographical Method". In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks - California: Sage, 1994, pp. 286-305.

Zamora Cardoso, E. "Historias de vida y recurrentes semánticos". *Memorias del XIX Congreso Latinoamericano de Sociología*. Caracas: 30 de mayo al 4 de junio de 1993.

Investigación acción e investigación participativa

Berquist, Ch. "En nombre de la historia: una crítica disciplinaria de historia doble de la costa de Orlando Fals Borda". En: *Huellas*. núm. 26, Uninorte, Barranquilla, agosto de 1989, pp. 40-56.

Bosco Pinto, J. *La investigación - acción*. Manizales: Universidad de Caldas/facultad de Desarrollo Familiar, 1987.

Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Diata, 1993.

Demo, P. *Investigación Participante: Mito y Realidad*. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.

Elden, M. and Chisholm, R. F. "Emerging Varieties of Action Research: Introduction to Special Issue". In: *Human Relations*. vol. 46, núm. 2, 1993, pp.121-142.

Elliot, J. *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

Fals - Borda, O.y Rahman, M. A. *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. Bogotá: CINEP, 1991.

Fals -Borda, O. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo, 1986.

Gajardo, M. *Investigación participativa en América Latina*. Documento de Trabajo núm. 261. Santiago de Chile: FLACSO, 1985. Greenwood, D. J. and Others. "Participatory Action Research as a Process and as a Goal". In: *Human Relations*. vol. 46, No.2, 1993, pp. 175-192.

Hall, B. L. and Kassam, Y. "Participatory Research". In: J. P. Keeves (eds.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Headington Hill Hall-Oxford: Pergamon Press, 1988, pp. 150-155.

Johnston, S. and Proudford, C. "Action Research: Who Owns the Process?" In: *Educational Review*. vol. 46, núm. 1,1994, pp.3-14.

Negrete, V. y Galeano, J. *Radio e investigación acción participativa*. Ponencia presentada en el 8° Congreso Mundial de I.A.P. Cartagena, junio de 1997.

Olson, M. (comp.). *La investigación acción dentro del aula*. Buenos Aires: Aique, 1991.

Parra, E. "Un intento de ubicación teórica de la IAP". En: *La investigación acción en la Costa Atlántica: evaluación de la rosca, 1972-1974*. Cali: Funcop, 1983, pp. 75-92.

Reason, P. "Three Approaches to Participative Inquiry". In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks - California, 1994, pp. 324-339.

Salazar, M. C. *La investigación acción participativa: inicios y desarrollo*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio, 1992.

Villasante, T. R. "De los movimientos sociales a las metodologías participativas". En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994, pp. 399-426.

Whyte, W. F., (ed.). *Participatory Action Research*. New York: Sage Publications, New York, 1991.

Zemelman, H. *Conocimiento y sujetos sociales*. México: El Colegio de México, 1987.

Teoría crítico social

Alvesson, M. and Willmott, H. (eds.). *Critical Managements Studies*. London: Sage, 1992 (a).

Alvesson, M. and Willmott, H. (eds.). "On the Idea of Emancipation in Management and Organization Studies". In: *Academic of Management Review*. vol. 17, núm. 3, July-1992 (b), pp. 432-464.

Apel, K. O. "¿Ciencia como emancipación? Una valoración crítica de la concepción de ciencia en la «Teoría crítica»". En: K. O. Apel. *La transformación de la filosofía*. vol. 2. Madrid: Taurus, 1985, pp. 121-145.

Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

Feenberg, A. *Critical Theory of Technology*. New York: Oxford University Press, 1991.

Horkheimer, M. *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortú, 1974.

Hoyos, G. *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional, 1986.

Jaramillo, R. *Presentación de la teoría crítica de la sociedad*. Bogotá: Argumentos, 1991.

Kincheloe, J. L. and McLaren, P. "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research". In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks - California, 1994, pp.138-157.

Lakomski, G. "Critical Theory". In: J. P. Keeves, (Ed). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Headington Hill Hall-Oxford: Pergamon Press, 1988, pp. 54-59.

Teoría fundada

Anells, M. P. "Grounded Theory Method: Philosophical Perspectives, aradigm of Inquiry, and Postmodernism". In: *Qualitative Health Research*. vol. 6, núm.3, 1996, pp. 379-393.

Barnes, D. M. "An Analysis of the Grounded Theory Method and the Concept of Culture". In: *Qualitative Health Research*. vol. 6, núm.3, 1996, pp. 429 - 441.

Charmaz, K. "The Grounded Theory Method: An Explication and Interpretation". In: R. Emerson (ed.). *Contemporary Field Research*. Boston: Little, Brown. 1983, pp. 109 -126.

Corbin, J. and Strauss, A. "Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria". In: *Qualitative Sociology*. (1990), vol.13, No.1, pp. 3-21.

Eisenhard, K. M. "Building Theories from Case Study Research". In: *Academy of Management Review*. vol.14, núm. 4, 1989, pp. 532-550.

Gerson, E. "Supplementing Grounded Theory". In: D. Maines (ed.). *Social Organization and Social Process*. New York: Aldine de Gruyter, 1991, pp. 285-301.

Glaser, B. *Emergence Vs, Forcing: Basis of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley-California: Sociology Press, 1992.

Glaser, B. G. *Theoretical Sensivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley-California: The Sociology Press, 1978.

Glaser, B. C. and Strauss, A. *Status Passage: A Formal Theory*. Chicago: Aldine-Atherton, 1971.

Glaser, B. "The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis". In: B. Glaser and A. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine, 1967, pp. 101-116.

Hutchinson, M. "Grounded Theory: The Method". In: P. Munhall and C. Oiler (eds.). *Nursing Research: A Qualitative Perspective*. Norwalk - Connecticut: Appleton-Century-Crofts, 1986, pp. 111-130.

Fujimura, J. On Methods, Ontologies, and Representation in the Sociology of Science: Where do We Stand?. In: D. Maines (Ed.), *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss*. Hawthorne-New York: Aldine de Gruyter, 1991.

Martin, P. Y, and Turner, B. "Grounded Theory and Organizational Research". In: *The Journal of Applied Behavioral Science*. (1986), vol. 22, núm. 2, pp. 141-157.

Pandit, N. "The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method". In: *The Qualitative Report*. vol. 2, núm. 4, december, 1996.

Star, S. L. "Anselm Strauss: An Appreciation". In: *Sociological Research Online*. vol. 2, núm. 1, 1997.

Strauss, A. and Corbin, J. (eds). *Grounded Theory in Practice*. London: Sage, Publications, 1997.

Strauss, A. and Corbin, J. "Grounded Theory Methodology: An Overview". In: Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks - California, 1994, pp. 273-284.

Strauss, A. and Corbin, J. *Basis of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park California, 1990.

Strauss, A. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Strauss, A. "Discovering New Theory from Previous Theory". In: Shibusani, T. (ed.) *Human Nature and Collective Behavior: Papers in Honor of Herbert Blumer*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1970.

**La formulación y diseño
de los procesos
de investigación
social cualitativos**

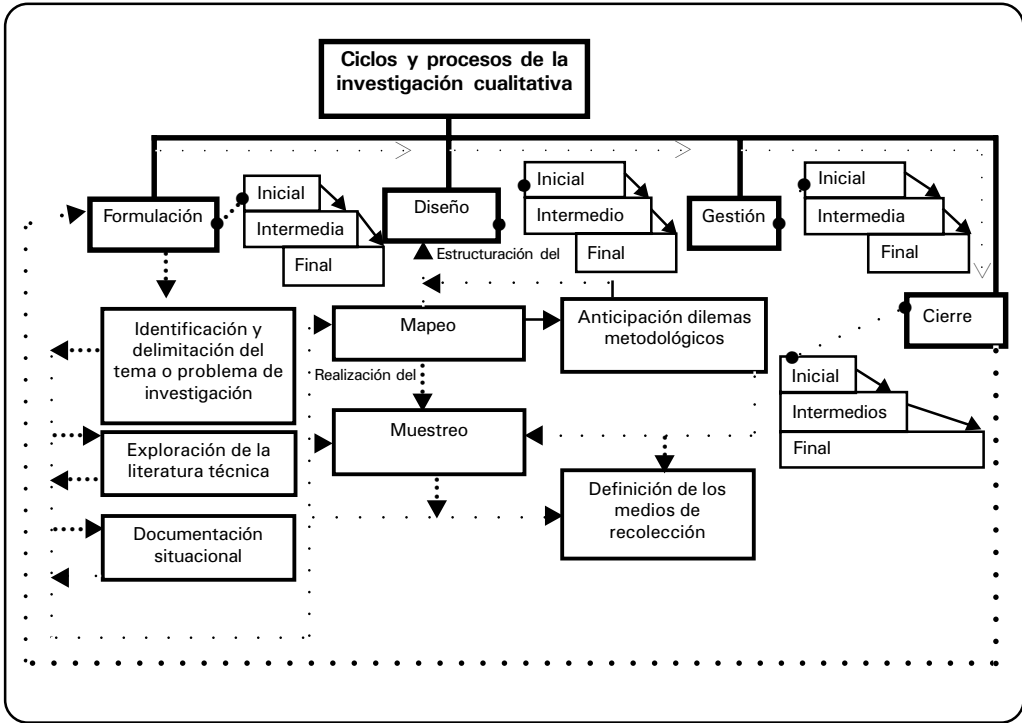
TERCERA UNIDAD

Introducción

Contrariamente a lo que ocurre en la investigación cuantitativa, donde el desarrollo de la investigación tiene lugar en una secuencia lineal¹⁷, en la investigación cualitativa lo característico es la simultaneidad de prácticamente todos los procesos que la vuelven realidad. En virtud de lo anterior, encontramos que la investigación cualitativa es multiciclo, esto es, que varias veces pasamos por la etapa de formulación, otras tantas por las de diseño o propiamente de rediseño, varias veces gestionamos o ejecutamos los procesos de recolección de información y análisis. Para concluir, podríamos decir que desde el mismo comienzo de la investigación se da inicio a los primeros acercamientos de lo que a la postre constituirá el informe final de investigación. En consecuencia, el fraccionamiento que haremos aquí tiene validez sólo con fines expositivos.

17. Este concepto de linealidad se refiere al hecho de que los distintos procesos que componen toda la actividad investigativa de los enfoques cuantitativos ocurren en una secuencia (uno después de otro); primero se formula la investigación, luego se diseña, después se efectúa la recolección de información, posteriormente se procesa y analiza la información y solo al final se elabora el informe. La construcción teórica solo tiene dos momentos: al comienzo, cuando se plantea el "marco teórico", y al final, cuando se hace la discusión de los resultados. No es ese el caso de la investigación cualitativa.

Mapa conceptual



Tercera unidad

La formulación y diseño de los procesos de investigación social cualitativos

3.1 La identificación del tema o problema de investigación

Una gran diferencia que se plantea entre las alternativas de investigación cualitativas y las de orden cuantitativo tiene que ver con el punto de partida de la investigación. Se hace la oposición entre lo que son problemáticas formales y problemáticas sustantivas, correspondiendo a la investigación cualitativa las segundas.

Se entiende por problemática sustantiva aquella que emerge del análisis concreto de un sector de la realidad social o cultural tal cual ella se manifiesta en la práctica y no a partir de conceptualizaciones previas realizadas desde alguna de las disciplinas ocupadas del estudio de lo humano. En tal sentido, la selección de los tópicos de investigación y la conceptualización de los mismos sólo puede hacerse a través del contacto directo con una manifestación concreta de una realidad humana, social o cultural.

En este punto y desde ópticas diferentes, como es el caso de la teoría fundada y la sociología cualitativa, a la que adhieren Schwartz y Jacobs (1984), se presenta la oposición anterior. No se trata de estudiar, por ejemplo, el tema del suicidio en general, sino de analizar en profundidad las historias de vida de José, María, Luis y Gustavo, que optaron, en un momento dado, por suicidarse. Lo que preocupa aquí es la comprensión del mundo de estas personas suicidas más que elaborar, corroborar o no, lo que las teorías sobre el suicidio han dicho. Se trata de descubrir en cada caso la singularidad y la esencia de esa decisión sin dejarse influir anticipadamente por las teorías genéricas ya establecidas.

No obstante lo anterior, con frecuencia se elige una alternativa de investigación cualitativa, porque se trata de abordar un sector de la realidad humana “no documentado”. Lo que

quiere decir que no existe un desarrollo consolidado de teoría formal o general, por lo que se requiere de un trabajo de producción teórica sustantiva¹⁸.

En cuanto a la caracterización de este tipo de investigación, un elemento importante que se debe tener en cuenta, es el que tiene que ver con la naturaleza de la pregunta de investigación. En el marco de la investigación cualitativa son más pertinentes las preguntas por lo subjetivo, lo cultural, el proceso social o el significado individual y colectivo de realidades de diferente naturaleza. Todas estas preguntas tienen como eje la indagación desde la lógica interna de los fenómenos y realidades analizadas. Para lo cual, el investigador requiere adoptar un pensamiento orientado más hacia el descubrimiento que hacia la comprobación.

De acuerdo con lo planteado, la formulación del tópico en términos cualitativos está más acorde con preguntas tales como: ¿Cuáles son las creencias y sentimientos que identifican las personas de esta institución? ¿Cuáles son las características del manejo de poder de esta organización? ¿Qué significa la libertad para una población desplazada por la violencia? ¿Cómo concibe la vida un enfermo terminal de sida?

Además de las características formales ya anotadas, es bueno recordar que esta fase del proceso investigativo es una de las más importantes por cuanto debe atender, en pie de igualdad, la relevancia social y teórica del tema, con el interés particular del investigador, dado que la investigación para que sea eficaz debe, además, ser una disciplina, ¡una pasión!

El contacto directo con las personas en su vida cotidiana para el caso de la etnografía, o el mediado a través del diálogo conducido por una entrevista en el caso de la teoría fundada, emergen como dos recursos importantes para clarificar y definir de manera más precisa qué es lo que se va a tomar como problema de investigación. El investigador cualitativo depende de la información que logre recolectar en la observación de campo o en las entrevistas exploratorias para definir el foco del problema que será estudiado. El inicio de la investigación se caracteriza por una idea general acerca del tópico y problemas de posible interés; lo que exactamente será investigado se definirá en relación con aquello que se descubre de los participantes o actores, hacen o dicen en su vida cotidiana.

18. La teoría sustantiva involucra el estudio de un fenómeno ubicado en un contexto situacional particular, mientras una Teoría Formal emerge del estudio de un fenómeno determinado en muy diferentes tipos de situación.

Esto lleva a reafirmar una idea que ha sido planteada reiteradamente en otros apartes del presente texto, y que plantea la necesidad de que el investigador, para formular sus preguntas identifique el tópico o problema de estudio, se familiarice acerca de la forma cómo el grupo o persona experimenta, define y significa su realidad personal, interpersonal o cultural en el contexto de la vida cotidiana traduciéndolo en unas formas de pensar, actuar y sentir idiosincráticas o características. Es importante, de otro lado, realizar un cruce o confrontación permanente de los hallazgos obtenidos mediante la observación o el diálogo con una revisión de la literatura sistemática. El proceso anterior permitirá realizar cambios y refinamientos en la formulación, el diseño y la gestión de la investigación y por supuesto, tendrá incidencia en la focalización y demarcación del tópico de investigación inicialmente planteado.

3.2 La exploración de la literatura

Como lo acabamos de señalar en el apartado precedente, una parte crucial en cualquier proceso de investigación es la revisión y análisis de la literatura existente. Las alternativas de investigación cualitativa no son la excepción. Sin embargo, la dinámica que se sigue para realizarla, el uso que se hace de ella así como el momento en que se efectúa, muestran algunas diferencias con la investigación cuantitativa.

La revisión de literatura en la investigación cualitativa corre paralela al proceso de recolección de datos y a los análisis preliminares. Se emplea para ir depurando conceptualmente las categorías que van aflorando al realizar el análisis de la información generada y recogida en el transcurso del proceso de investigación.

Se halla aquí, entonces, una diferencia muy importante con la investigación cuantitativa, ya que la exploración de la literatura disponible está concebida en la mirada cualitativa, como un medio para informar teórica y conceptualmente las categorías de análisis *emergidas* de los datos obtenidos directamente por el investigador mediante un proceso de generación y recolección de información manejado por él, y no para crear categorías *previas* a dicho proceso de investigación.

De otro lado, en una perspectiva complementaria a la ya expuesta, es necesario señalar que la búsqueda de más y nuevas fuentes de información teórica y de investigaciones ya publicadas se va orientando por los propios hallazgos que se van haciendo por la

investigación en curso. Esto implica adelantar una revisión sostenida y relativamente abierta de la literatura relacionada, sin pretender llegar a constituirse en un marco único y cerrado de interpretación y análisis de la información obtenida por el investigador.

El horizonte desde el cual se construye la exploración de la literatura, entonces, es el de la constitución de un referente teórico que sirve de guía indicativa y provisional para apoyar la construcción conceptual más que para validar o verificar el conocimiento ya existente. La mirada con la que se hace la lectura correspondiente es de naturaleza crítica y selectiva, donde el investigador extrae sus propias conclusiones y mantiene la atención sobre los aspectos que resultan atinentes al tópico de investigación planteado y a los hallazgos realizados durante el proceso.

3.3 La documentación inicial sobre la realidad específica de análisis

El rigor de un proceso de investigación cualitativo tiene, como uno de sus puntos de partida, un acercamiento previo a la realidad que va a ser objeto de análisis, lo cual se realiza a través de dos mecanismos básicos: La revisión de toda la documentación existente y disponible sobre dicha realidad¹⁹ y una observación preliminar de la realidad en cuestión, la cual, en ocasiones, se complementa con algunas entrevistas a “informantes clave”.

Cuando de lo que se trata es de ahondar en situaciones de personas y no de contextos amplios, el camino técnico más recomendable para el acopio de información es la entrevista. Para ello, entonces, se desarrolla una fase de trabajo investigativo llamada *exploratoria*, cuyo objeto es documentar la realidad que se va a analizar y perfilar el encuadre más adecuado para adelantar dicha tarea. De allí se pasa al proceso que se denomina “*mapeo*” y de éste al *muestreo*. De ellos nos ocuparemos en los próximos párrafos.

Es importante señalar, que esta fase de *documentación inicial* reviste una trascendencia muy grande para el investigador cualitativo, en la medida que le permite adentrarse y familiarizarse con la realidad que pretende analizar; facilitándole, de esta manera, el desarrollo

19. Por documentación, aquí se entiende cualquier tipo de archivo sea éste de actas, correspondencia personal o institucional; memorias, registros fotográficos, fílmicos o magnetofónicos; o cualquier otra evidencia material, que permita reconstruir y contextualizar el proceso, fenómeno o realidad objeto de análisis, previo al diálogo y la interacción directa con el grupo o persona participantes en el estudio.

de unas competencias sociales y culturales básicas, que lo habilitan para interactuar de manera eficaz y convincente con las personas y situaciones objeto de la investigación.

De una manera más precisa podemos decir que la documentación inicial apunta a desarrollar una preparación socio-cultural, que le permita al investigador realizar una aproximación acertada a su interacción con la realidad que pretende abordar, evitando así, por ejemplo, hacer preguntas ociosas o fuera de contexto o crear resistencias por desconocimiento de la realidad; lo que a la postre le permitirá a ese investigador mejorar las probabilidades de establecer una relación de empatía que haga viable el acceso a lo íntimo del tejido socio-cultural y a lo privado de las vidas personales, objeto de la investigación.

3.4 El “mapeo”

Uno de los elementos básicos en el inicio del trabajo de naturaleza cualitativa tiene que ver con el problema de situarse mentalmente en el terreno o escenario en el cual va a desarrollarse la investigación. Para lograr este propósito, uno de los procesos de partida es lo que la literatura anglosajona denomina “*mapping*” y que hemos querido traducir como mapeo o trazar el mapa. Cuando uno se quiere orientar en un lugar desconocido, consigue un mapa o, en su defecto, lo elabora, cuando éste no existe o no está disponible.

El concepto de mapa es tomado aquí en un sentido figurado ya que, si bien dentro de ese proceso de mapeo se incluyen lugares físicos, la verdadera intención es poder lograr un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio, donde se tengan claramente identificados los actores o participantes, los eventos y situaciones en los que interactúan dichos actores, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que estos desarrollan; en fin, un cuadro completo de los rasgos más relevantes de la situación o fenómeno objeto de análisis. Es, en definitiva, un trabajo de “cartografía social”, como lo denominan Schwartz y Jacobs (1984).

En relación con lo anterior y a título de ejemplo, en una situación comunitaria que se pretende analizar, es importante saber, a través de este mapeo, quiénes son los líderes, cuáles son los grupos que existen en la comunidad, cuáles son los eventos y situaciones en los que la comunidad se reúne, cuáles son los sitios que la comunidad usa con más frecuencia para encontrarse o agruparse, cuáles son los horarios en los que la comunidad acostumbra a reunirse, cuáles son los lugares más frecuentados tanto por líderes como

por personas corrientes, cuáles son los temas y problemas que en la actualidad preocupan a la comunidad, entre otros muchos.

3.5 El muestreo

Siguiendo un orden lógico dentro de la secuencia de procedimientos de tipo cualitativo, el paso siguiente después del mapeo es el del muestreo. Esto es, la selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos, y temas que serán abordados en primera instancia en la investigación. Subrayamos esta precisión de primera instancia, porque, en el caso de la investigación cualitativa, diferente a la de tipo cuantitativo, el muestreo es progresivo y está sujeto a la dinámica que se deriva de los propios hallazgos de la investigación.

Para aclarar lo anterior, es conveniente un ejemplo. Tomemos el mismo caso de la comunidad que se quiere estudiar. Se encuentra tras la etapa de mapeo, que en la comunidad existen tres grupos juveniles, dos grupos de mujeres y un grupo de tercera edad. El objetivo del trabajo en la comunidad es analizar la visión que sobre la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud tiene la población. Para estructurar el muestreo, se puede partir de tomar uno de los grupos juveniles, uno de los de mujeres y el de la tercera edad. Tras analizar la información obtenida, puedo decidir si profundizo con alguno de los restantes grupos o me quedo con la información ya generada.

El muestreo de espacios y escenarios. En el ejemplo tomado, el eje han sido las personas. Sin embargo, tras el trabajo con representantes de los grupos ya mencionados, puedo encontrarme con que ellos identifican que los lugares más propicios para generar las enfermedades que más los aquejan son: la plaza de mercado, la escuela y el matadero. Yo puedo elegir entre esos tres sitios uno y dentro de ellos, la situación más ligada con el problema objeto de análisis, por ejemplo, la escuela y como situación, la preparación de los alimentos.

El muestreo de tiempos y momentos. Cada actividad humana tiene unos tiempos y cada escenario también puede cambiar con el momento del día o de la actividad que se desarrolle en él. Así, manteniendo el ejemplo que hemos venido manejando, la preparación de alimentos pasa por varios momentos, que van desde la selección y su compra, pasando por el transporte de los mismos, hasta llegar al proceso propiamente de preparación que

tiene su etapa “en crudo” al momento de lavarlos, organizarlos, cortarlos, licuarlos, macerarlos, hasta llegar a su etapa de cocción. Proceso éste que lleva los alimentos a su etapa de “preparados”. Es posible que en el tránsito por cada una de esas etapas se identifiquen “cosas” o “situaciones” que generen enfermedad.

Desde una óptica complementaria y tomando como punto de partida carácter teórico e internacional del muestreo cualitativo, Strauss y Corbin (1990) distinguen tres modalidades de éste: *abierto, relacional-fluctuante y discriminativo*.

El muestreo abierto está asociado con la codificación abierta. Éste, más que especificar, guía las elecciones del muestreo. Este tipo de muestreo puede realizarse intencionada o sistemáticamente u ocurrir fortuitamente. Este proceso incluye el muestreo “in situ”.

El muestreo relacional-fluctuante está asociado con la codificación axial. Su principio es maximizar el hallazgo de diferencias en el nivel dimensional, se puede realizar deliberada o sistemáticamente.

El muestreo discriminativo está asociado con la codificación selectiva, su principio es maximizar oportunidades para verificar la argumentación o el argumento construidos, así como también las relaciones entre categorías, permitiendo alcanzar la saturación de aquellas que han mostrado un desarrollo insuficiente.

3.6 La anticipación de los dilemas metodológicos en la recolección de datos

Una de las funciones del proceso de planificación del trabajo investigativo es resolver de manera anticipada algunas cuestiones que se le presentarán a la hora de buscar obtener la información que requiere y de analizar e interpretar la misma. Hemos resumido en tres las inquietudes o preguntas más frecuentes, particularmente cuando se implementa un proyecto de investigación de naturaleza cualitativa. Las preguntas correspondientes son las que relacionamos a continuación:

- ¿Qué tan profundo y qué tan extenso debe ser el proceso de recolección de datos?
- ¿Por dónde iniciar y por dónde terminar el proceso de recolección de datos?
- ¿A quién incluir y a quién excluir de la recolección de datos?

Las respuestas a todos y cada uno de los interrogantes planteados tiene particularidades que intentaremos responder de manera muy concisa.

Frente al dilema de la profundidad y la extensión, es necesario precisar que para la investigación cualitativa es prioritaria la profundidad sobre la extensión y por su puesto la explicitación de la calidad sobre la magnitud de la cantidad. El límite de la profundización surge del nivel de claridad que se va obteniendo a medida que se avanza en el proceso de investigación y la extensión, de mayor o menor riqueza, de la información que se derive de las fuentes que han sido exploradas.

Frente al inicio y el cierre del proceso de recolección de información, ya anotamos, con relación a lo primero, la necesidad de contar con una fase exploratoria, que es la puerta de entrada a una etapa de mayor precisión y profundidad. En cuanto al cierre, éste está determinado idealmente por el logro del límite de comprensión de la realidad objeto de análisis; pero, con mucha frecuencia, son razones de naturaleza práctica como la finalización de la financiación o el vencimiento de los términos para la entrega del informe de investigación.

Respecto a quién incluir o excluir del proceso de recolección de información, esto sólo se podrá responder en función de los objetivos y la dinámica generada con la investigación. Existirán razones de conveniencia, de manejo de información, de disponibilidad actitudinal y de tiempo, entre otras. A partir de esta perspectiva emergerá otra taxonomía para orientar el muestreo, que coincide con la presentada por Patton (1988) y que desarrollamos a continuación.

Según este autor norteamericano, que se ha especializado en la investigación evaluativa de corte cualitativo, la principal característica del muestreo cualitativo es su conducción intencional en búsqueda de casos ricos en información. De acuerdo con esto, identifica 10 tipos de muestreo. Extremo o de casos desviados, de variación máxima, homogéneo, del caso típico, del caso crítico, en cadena o bola de nieve, según un criterio lógico, de casos confirmatorios o disconfirmatorios, de casos políticamente importantes y el de casos por conveniencia.

El muestreo de casos extremos dice, Patton (op. cit.), se focaliza sobre aquellos casos que son ricos en información a causa de que son inusuales o especiales en alguna forma. La lógica de este tipo de muestreo está en que del análisis de las condiciones

inusuales se pueden derivar aprendizajes útiles para comprender aspectos ocultos en las situaciones regulares.

El muestreo de variación máxima tiene como propósito capturar y describir los temas centrales o las principales características que tipifican una realidad humana relativamente estable. Ésta última es la principal diferencia con el anterior.

El muestreo de casos homogéneos busca describir algún subgrupo en profundidad. Es la estrategia empleada para la conformación de grupos focales. El punto de referencia más común para elegir los participantes de un grupo focal es que estos posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación.

El muestreo de caso típico pretende mostrar a quién no está familiarizado con la realidad objeto de análisis los rasgos más comunes de dicha realidad. La definición de “típico” cualitativamente se construye a partir del consenso de opiniones entre informantes clave, buenos conocedores de la realidad bajo estudio.

El muestreo de caso crítico se edifica sobre la base de elegir una situación, fenómeno o realidad humana que permite ganar comprensión sobre una condición hipotética sometida a análisis por parte del investigador, pero sometida a juicio de un actor social. Un ejemplo de esto sería preguntarle a una persona que actualmente es muy rica ¿qué haría si al día siguiente despertara en la ruina absoluta? Como se apreciará, este tipo de muestreo se distingue del de casos extremos, porque la situación a la que alude este último es real actualmente, mientras que en el del caso crítico es hipotético. Sin embargo, tiene en común que permite develar aspectos completamente invisibles en la vida cotidiana pero que ante la situación planteada afloran con mucha fuerza.

El muestreo en cadena o bola de nieve tiene su origen en la búsqueda de comprensión de realidades culturales o personales que por su condición de marginalidad del orden social imperante, o por otras razones, se mantienen en la clandestinidad o en la oscuridad del anonimato. La clave está, aquí, en encontrar un caso perteneciente al grupo objeto de investigación y éste lleva al siguiente y al próximo y así sucesivamente hasta alcanzar el nivel de información suficiente para dar por terminada la investigación. Es el caso del estudio de las realidades de los delincuentes o los enfermos del sida.

El muestreo por criterio lógico implica trabajar todos los casos que reúnan algún criterio predeterminado de importancia. Patton (op. cit.) coloca como ejemplo la situación de pacientes psiquiátricos que por lo general duran en tratamiento entre 4 y 26 semanas. Señala entonces, que será necesario examinar los casos de todos aquellos que lleven 28 semanas o más para saber qué está pasando con ellos. En un ejemplo desde otra perspectiva, al examinar una investigación de satisfacción sobre servicios en la que el 95 % dice estar satisfecho, el investigador determina profundizar con la lógica de este tipo de muestreo, lo que opinaba el 5% que no estaba conforme. El supuesto de fondo del que partió para esta decisión es que la óptica crítica de los inconformes haría probablemente visibles aspectos del servicio que sería necesario mejorar.

El muestreo de casos confirmatorios o disconfirmatorios. Éste es un tipo de muestreo que desde la perspectiva cualitativa se puede catalogar como de segundo orden, en tanto que se realiza sobre patrones que ya han emergido en etapas previas de la investigación y lo que buscan es enriquecer, profundizar y mejorar la credibilidad de los datos hasta ese momento obtenidos. Este tipo de muestreo se relaciona estrechamente con el planteado por la teoría fundada para realizar tanto la codificación axial como la selectiva.

El muestreo de casos políticamente importantes se relaciona con la identificación en procesos sociales, objeto de investigación, de los actores principales, es decir, los que intervienen directa o indirectamente, pero de modo significativo en la toma de decisiones involucradas en dichos procesos. Comprender su visión es fundamental para conocer el rumbo que seguirán los procesos en cuestión y de ahí la importancia de este tipo de muestreo.

El muestreo por conveniencia tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados.

3.7 La definición de los medios de recolección de datos: técnicas e instrumentos

Al acceder a este punto, son cuatro los elementos que es necesario tener en cuenta: el enfoque desde el cual se plantea la investigación, el tipo de información que se pretende

captar, las características de la fuente o fuentes de información y, finalmente, el tiempo del que se dispone para todo el proceso.

Desde la perspectiva del enfoque, se determinará, por ejemplo, un proceso de estandarización u homogenización de los instrumentos de recolección de información y de los procedimientos de aplicación y calificación para el caso de las investigaciones situadas en un enfoque cuantitativo. Por el contrario, en las investigaciones de tipo cualitativo se buscará que los medios de generación y recolección de información, respondan a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo. Así como, también, a los progresos obtenidos en la comprensión de las respectivas realidades por parte del investigador, lo que conllevará a que en cada etapa de la investigación los medios no sean idénticos.

Desde el horizonte del tipo de información que se busca generar y recoger, hay diferenciación en cuanto a las posibilidades de los medios que se requiere emplear. De esta forma, si lo que se intenta es conocer detalles de la vida privada de una persona, como es el caso de las historias de vida, el medio más adecuado es la entrevista en profundidad, quizás compaginándola con el estudio de documentos personales. Si en cambio se quieren conocer patrones culturales, la ruta más adecuada será la de la observación participante, pero si lo que se pretende es obtener una opinión decantada sobre las posibilidades de un proyecto, el camino más pertinente será el taller.

Cuando se hizo el desarrollo de los dos encuadres específicos que planteamos profundizar, la Teoría Fundada y la Etnografía ya precisaron los detalles de esta definición de medios, técnicas e instrumentos.

Los detalles de procedimiento en el empleo de cada una de las técnicas e instrumentos se desarrollará de manera específica en la siguiente unidad. Para cualquier inquietud remitirse a cada alternativa en particular.

Autoevaluación N° 3

Seleccione uno de los informes de investigación que se incluyen en los anexos del presente módulo y analice la consistencia entre el problema o tema planteado, el tipo de muestreo utilizado y las técnicas de recolección de información empleadas. En el caso de que usted hubiese sido quien adelantó la investigación, ¿qué otra alternativa distinta hubiese elegido y por qué?

Control de aprendizaje

Plantéese un problema de tipo social o educativo de su interés dentro de la perspectiva del módulo de profundización que piense elegir y elabore un prediseño del mismo de acuerdo con las orientaciones de esta unidad.

Bibliografía complementaria

Altheide, D. L. and Johnson, J. M. "Criteria for Assessing Interpretive Vality in Qualitative Research". In: Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks - California, 1994, pp. 485-499.

Alvarado, S. V. Rojas, C.; Sandoval, C. A. y Vasco, C. E. *Construcción teórica y acercamiento metodológico al objeto de estudio*. Medellín: CINDE, 1990(B).

Berg, B. L. "Designing Qualitative Research". In: *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Long Beach-California: California State University/ Allyn & Bacon, 1998.

Denzin, N. K. "Triangulation". In: Keeves, J. P. (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. London: Pergamon Press, 1988.

Hammersley, M. y Atkinson, P. "El diseño de la investigación: problemas, casos y muestras". En: *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.

Marshall, C. and Rossman, G. B. *Designing Qualitative Research*. California: Sage, 1995, (Second Edition).

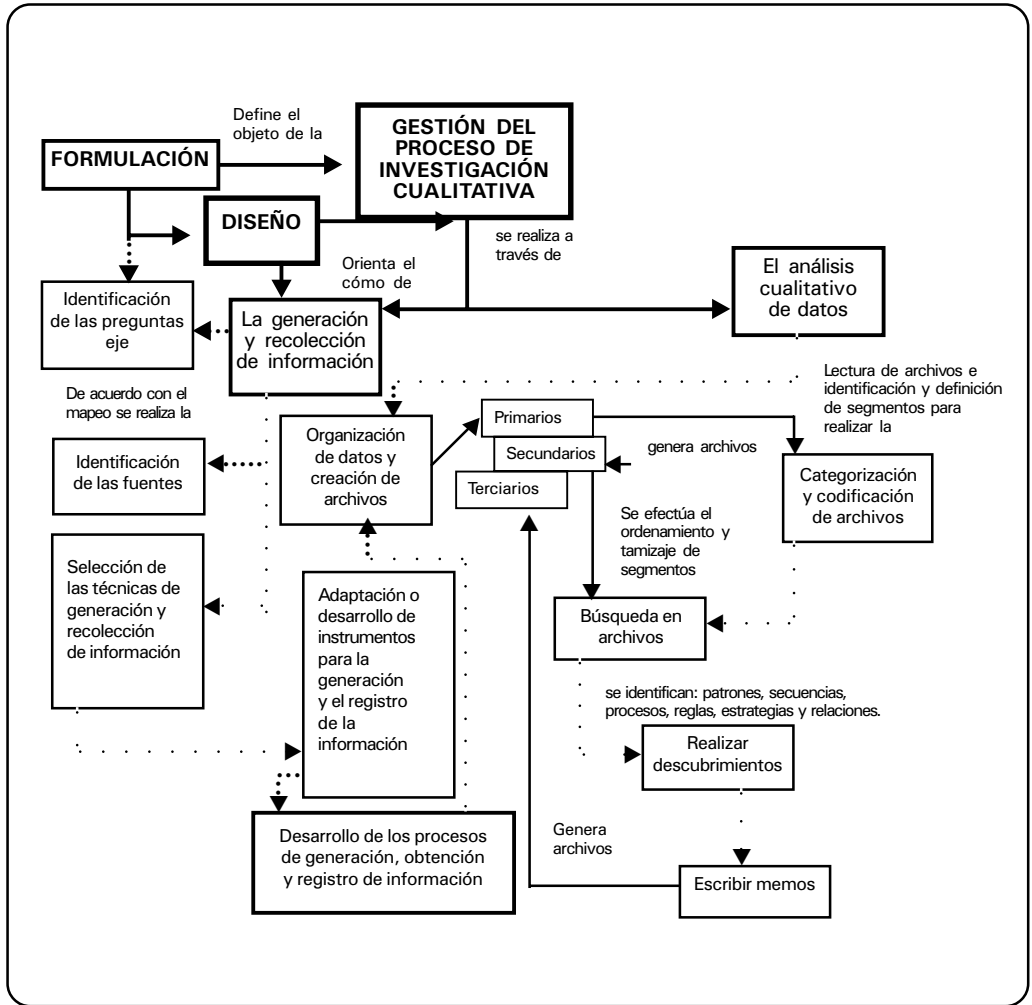
Moustakas, C. *Heuristic Research: Design, Methodology, and Applications*. Newbury Park, California: Sage, 1990.

Patton, M. Q. *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park-California: Sage, 1988.

**La implementación
y gestión de los procesos
de investigación social
cualitativos**

CUARTA UNIDAD

Mapa conceptual



Cuarta unidad

La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos

Para el desarrollo de esta unidad, se han visualizado cuatro grandes tópicos, cada uno de los cuales está referido a un proceso básico dentro del proceso de realización efectiva de la investigación. Los tópicos en cuestión corresponden al acceso o entrada a la recolección de datos propiamente dicha, el almacenamiento de los datos, el diseño inicial y ajustes del mismo durante el proceso y, por último, el análisis progresivo durante la fase de recolección de información.

4.1 El acceso o entrada

Para comprender el sentido de este primer momento en el proceso de recolección de información, es oportuno recordar, con McCracken (1988), cómo, en la investigación de corte cualitativo, la persona que adelanta el proceso correspondiente "funciona" u "opera" ella misma, como el principal instrumento para la recolección y el análisis de datos. Esta referencia mediadora del papel del investigador resulta útil en dos sentidos: de una parte, sirve para enfatizar cómo el investigador no puede cumplir a cabalidad los objetivos de la investigación sin acudir de manera amplia a su propia experiencia, imaginación e inteligencia; de la otra, para visualizar cómo el conjunto de la investigación depende para su éxito, en un altísimo grado, de la relación que el investigador logre construir con las personas individuales, el grupo humano o ambos, según la perspectiva que busque conocer.

Cuando se habló de la investigación de corte etnográfico se hicieron algunas precisiones importantes sobre este particular. Sin embargo, podríamos generalizar que este problema de lograr el acceso o entrada a los mundos cultural y personal de los investigados en un clima de confianza y de plena sinceridad unido al compromiso solidario de reconstruir esa realidad cultural o personal es común a todas las opciones de investigación cualitativa.

Lograr la creación de ese "clima" requiere de un esfuerzo sostenido por parte del investigador, que comienza en el momento mismo en que éste inicia su relación con las personas objeto de investigación, donde al igual que, en cualquier otra relación humana, requiere "alimentarse y cuidarse" de modo permanente para lograr que perdure a lo largo de todo el proceso investigativo.

4.2 La recolección de datos propiamente dicha: conducción del proceso y manejo de las técnicas correspondientes

En esta parte del texto, nos ocupamos de caracterizar la lógica del proceso de recolección de datos así como de las principales estrategias y medios que sirven para este propósito. Un primer e importante rasgo que identifica el proceso de recolección de datos en la investigación cualitativa es su relativa y frecuente *inestructuración*, entendida en dos sentidos diferentes y complementarios: *no homogenización* y como *no predeterminación*.

Lo anterior significa que el plan de recolección de información se va completando y precisando en la misma medida que avanza el contacto con las personas y situaciones fuentes de datos. Esto no es sinónimo, en modo alguno, de ausencia de intencionalidad o falta de lógica; significa, más bien, un recurrir a la *flexibilidad* como medio para acceder a lo que se quiere saber o comprender, desde la perspectiva del interlocutor, lo que requiere de un esfuerzo consciente del investigador para realizar su búsqueda siguiendo el curso del pensamiento y de las comprensiones de su interlocutor o interlocutores.

Asumir lo dicho conduce en la práctica a realizar un encadenamiento de los temas abordados, a partir de las propias respuestas ofrecidas por la o las personas que están siendo interpeladas, tal y como ocurre, por ejemplo, en el curso de una entrevista individual o de grupo.

Las primeras fases de la investigación, como ya lo dijéramos a propósito de la teoría fundada y la etnografía, parten de una pregunta general muy amplia, que pretende, generar o desencadenar una conversación fluida y en cierta forma natural o espontánea. De la respuesta a esa pregunta inicial, que hay que permitir sea lo más libre y completa posible, se extraerán las preguntas siguientes en la forma de un encadenamiento lógico. La función de esas preguntas posteriores es ahondar en el tópico de estudio, pero partiendo de las

particularidades puestas "sobre la mesa" por la(s) persona(s) que interviene(n) en la investigación como informante(s) o como protagonista(s).

Lograr lo anterior le implica necesariamente, a quien adelanta la investigación, construir siempre lo que técnicamente se denomina "encuadre" y que se materializa en una perspectiva mental que unida a una posición relacional frente a las personas involucradas permita al investigador lo que metafóricamente podemos llamar "sintonía". La calidad de ese encuadre va depender en mucho, reiteremoslo, de la suficiencia y calidad del trabajo de documentación previo. A través de él se evitará que el investigador dañe o frustre su proceso de contacto por descalificación social, cultural o personal, determinados por la comisión de "errores" tales como preguntar por aquello que a los ojos de los actores sociales resultan "banalidades" o cosas "obvias".

Frente a la orientación del proceso de recolección de datos, es necesario contar con un plan referencial no prescriptivo. Valga decir, una guía amplia, que nos sitúe en las diferentes dimensiones de la realidad humana explorada, pero sin obligarnos a realizar su recorrido en un orden preestablecido e inmodificable.

El plan de generación y recolección de información, de acuerdo con lo dicho, se va ajustando conforme se avanza en el proceso de comprensión de la realidad que se tiene bajo estudio. En este sentido, hay que entender que las previsiones inicialmente hechas son de naturaleza solamente tentativa.

En general, la elaboración de anticipaciones responde a las necesidades de información ligadas a la financiación del trabajo, más que a sólo consideraciones de tipo conceptual o metodológico. Por lo tanto, se enfatizan los aspectos operativos vinculados a la toma de decisiones, referidos a los costos y viabilidad de la investigación, tales como el estimativo de la duración y los costos, así como también una aproximación a la disponibilidad de tiempo del equipo investigador.

Desde la perspectiva propia de la lógica que orienta la investigación cualitativa, no es recomendable, y probablemente tampoco posible, fraccionar los procesos de diseño y gestión de la tarea investigativa. En tal sentido, existe una gran diferencia con lo que sucede en la investigación cuantitativa, en donde es común que unas personas sean las que diseñan la investigación; otras las que recolectan la información y unas distintas las

que analizan los datos y elaboran el informe correspondiente. En la investigación cualitativa, por el contrario, hay una cierta unidad indivisible entre tales procesos, dada la naturaleza sinérgica, abierta y multicíclica de ellos.

Llegados a este punto podemos afirmar que en una investigación cualitativa el plan de recolección de información es emergente y cambiante en función de los hallazgos realizados durante el avance del proceso investigativo. Este plan va señalando cuáles son las estrategias de recolección de datos más adecuadas, cuáles los tiempos y lugares más convenientes. Todo lo anterior, por supuesto, ha de tener en cuenta las características propias de las personas interpeladas, el grado de familiaridad con la realidad analizada, la disponibilidad de tiempo del investigador y el nivel de madurez alcanzado en el proceso investigativo.

4.2.1 El muestreo y el proceso de recolección de información

En el plan de recolección de información cualitativa los aspectos que se destacan son: la definición de la estrategia de muestreo y la selección de los participantes. Estos, a su turno, se orientan por dos principios: pertinencia y adecuación. Desarrollemos un poco estas ideas.

La *pertinencia* tiene que ver con la identificación y logro del concurso de los participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última. La *adecuación* significa contar con datos suficientes disponibles para desarrollar una completa y rica descripción del fenómeno, preferiblemente, cuando la etapa de la saturación se ha alcanzado. Esto es, cuando, por ejemplo, pese a realizar más entrevistas o revisar todos los casos negativos identificados, no aparecen datos nuevos o distintos a los ya disponibles.

En algunas ocasiones, el investigador no estará en posibilidad de determinar cuáles participantes podrían ser los apropiados para proporcionarle la mayor y mejor información que busca. En este caso, él o ella tendrán que acudir a una muestra voluntaria, en la cual, los potenciales participantes serán invitados a aportar la información de la que dispongan. Dada esa situación, y ante el muy probable evento de que algunos de los que se han ofrecido como voluntarios no manejen la información esperada para la investigación, se procede, entonces, a excluir del conjunto de

registros elaborado, la información suministrada por ellos, de tal manera, que no se menoscabe la restante información que sí hubiese resultado pertinente y con la calidad requerida.

En cuanto al muestreo de lugares, situaciones o eventos para la observación, éste siempre se registrará, además, por los principios ya enunciados de pertinencia y adecuación, por los de conveniencia, oportunidad y disponibilidad. Hablemos un poco de estos últimos.

La *Conveniencia* se refiere a dos aspectos fundamentalmente: de un lado, a la elección del lugar, la situación o el evento que más faciliten la labor de registro, sin crear interferencias. Por el otro, a la adopción de una alternativa que le permita al investigador posicionarse socialmente dentro del grupo que busca analizar, mediante una oportuna y bien definida ubicación mental y cultural, a través de la cual obtenga una comprensión clara de la realidad que está estudiando.

La *oportunidad*, por su parte, la podríamos traducir en la expresión "estar en el momento justo, y en el lugar preciso".

La *disponibilidad*, se refiere al acceso libre y permanente a los lugares, situaciones o eventos que demanda la investigación.

4.2.2 Estrategias, técnicas y medios para la generación y recolección de información

4.2.2.1 Análisis documental

Iniciamos la presentación de las estrategias de recolección de información con la correspondiente al análisis documental, pues frecuentemente, éste constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación.

Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales. A través de ellos es posible capturar información muy valiosa para lograr el encuadre al que hicimos alusión en el numeral inmediatamente anterior. Dicho encuadre incluye, básicamente, la descripción de los acontecimientos

rutinarios así como de los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis. De otra parte, permiten conocer los nombres e identificar los roles de las personas clave en la situación socio-cultural, objeto de estudio. Finalmente, es oportuno señalar que los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito.

El análisis documental se desarrolla en cinco etapas. En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.

4.2.2.2 La encuesta etnográfica

Esta técnica toma como su preocupación y eje básico de articulación el análisis de las dimensiones culturales (simbólicas y materiales) de la realidad humana sometida a investigación. Uno de los desarrollos más sistemáticos al respecto ha sido el propuesto por Spradley (1978). La idea central que él maneja es, la de contar con un inventario de tópicos culturales que, a la hora de iniciar el trabajo de campo, permita realizar un barrido completo de esas dimensiones en el interior del grupo humano objeto de estudio.

Para su implementación Spradley en el capítulo 3 de primera parte de su texto *Participant Observation*, plantea el que a su juicio constituye el ciclo de la investigación etnográfica. Dentro del mismo, dicho autor distingue cinco procesos, de los cuales, los tres primeros conciernen a la encuesta etnográfica. Los procesos etnográficos en cuestión son los siguientes: selección de un proyecto, planteamiento de las preguntas concernientes al proyecto elegido, recolección de datos, elaboración de los registros pertinentes, análisis de los datos y escritura del informe de investigación o etnografía (pp. 28-31).

Spradley plantea que quizá la primera cosa que los etnógrafos deberían considerar es el alcance de la investigación. De acuerdo con esto, la etnografía que se desarrolle puede tener una variación que puede fluctuar a lo largo de un continuo que va desde la macroetnografía, hasta la microetnografía. Los objetos de análisis variarán, entonces, desde el estudio de las sociedades complejas, de múltiples comunidades, de múltiples instituciones sociales o de múltiples situaciones sociales, para el caso de la macroetnografía; hasta, el abordaje mediante la microetnografía, de una sola comunidad local, una sola institución social o una situación social simple o restringida.

La encuesta etnográfica cumple papeles diferentes en los dos tipos de etnografía. Dentro de la de alcance macro, busca hacer equivalentes las categorías de análisis empleadas con el propósito de facilitar los análisis comparativos. Es el caso de los trabajos interculturales desarrollados por Whiting, Child y Lambert (1966) sobre prácticas de crianza. Para el caso de la microetnografía, la encuesta etnográfica se orienta a identificar algunos temas culturales de base, que van a facilitar el trabajo de mapeo de situaciones y el inventario de actores. Este, a su turno, va a servir como soporte al ulterior proceso de recolección de información, en forma focalizada o selectiva.

Algunos ejemplos de preguntas genéricas que se plantean en una encuesta etnográfica son: ¿qué gente hay aquí o quienes hay aquí?, ¿qué hacen? o ¿cuál es el escenario físico de esta situación social?

4.2.2.3 Observación no participante y registro estructurado de observación

Ésta es una herramienta de trabajo muy útil, especialmente, en las fases preliminares de la investigación cualitativa. Recordemos que, en ellas, el investigador busca ubicarse dentro de la realidad sociocultural que pretende estudiar. La observación no participante, entonces, permite apoyar el "mapeo" sin exponer al investigador a una descalificación por "incompetencia cultural". Contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad humana, objeto de análisis, permite focalizar la atención de la etapa de observación participante o de análisis en profundidad, sólo o prioritariamente, sobre los aspectos más relevantes, lo que resulta muy conveniente, cuando el tiempo disponible para el trabajo de campo no es muy amplio.

Algunas de esas pautas de observación han sido catalogadas como patrones o paradigmas de búsqueda, en situaciones socio-culturales que incluyen entre otras cosas: **a)** la caracterización de las condiciones del entorno físico y social, **b)** la descripción de las interacciones entre actores, **c)** la identificación de las estrategias y tácticas de interacción social, **d)** la identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados. Cabe advertir, que estas observaciones no participantes o externas deberán luego ser corroboradas a través de una fase de observación participante o mediante el empleo de entrevistas directas con los actores sociales correspondientes.

En el caso de estudios evaluativos es posible emplear una guía completamente estructurada de observación que recibe el nombre genérico de lista de chequeo (*Check List*, en Inglés). La idea del uso de este tipo de instrumento es registrar la existencia o no de aspectos o elementos considerados a la luz de los parámetros y criterios de evaluación adoptados como claves en el cumplimiento de los objetivos de un proyecto o programa, o como requisito de funcionamiento de la organización o institución, objeto de la evaluación.

4.2.2.4 Observación participante y diario de campo

La observación participante surge como una alternativa distinta a las formas de observación convencional. Su diferencia fundamental con el anterior modelo de observación estriba en una preocupación característica, por realizar su tarea desde "adentro" de las realidades humanas que pretende abordar, en contraste con la mirada "externalista", las de formas de observación no interactivas.

La observación participante es la principal herramienta de trabajo de la etnografía y se apoya para registrar sus "impresiones" en el llamado diario de campo. Este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación.

La observación participante emplea, para definir el problema de investigación con referencia a la vida cotidiana de las personas, una estrategia flexible de apertura y cierre. Esto quiere decir que puede comenzar con un problema general, para más tarde definir unos escenarios específicos de análisis. O puede, en cambio, iniciar con un escenario cultural o una situación humana, para de allí generar problemas que se conviertan en objeto de

investigación. En uno u otro caso, el estudio de los problemas depende de la forma en que las preguntas sean dirigidas, refinadas, elaboradas y focalizadas a través del proceso de recolección de datos.

En términos de proceso, la observación participante tiene su primer reto en lo que genéricamente se denomina "ganar la entrada al escenario" u "obtener el acceso". El éxito en lograr este cometido depende en buena parte de las habilidades interpersonales del investigador, así como de su creatividad y sentido común, para tomar las decisiones que sean más apropiadas y oportunas, de acuerdo con las especificidades de la situación que encuentre.

Ganado el acceso físico y social al escenario de estudio, e identificadas las situaciones a ser observadas dentro dicho espacio, es necesario decidir qué fenómenos serán observados y analizados en tales situaciones. Esto porque nunca será posible observar todos los escenarios o incluso, todas las situaciones que son de interés dentro un escenario determinado. Es así como aspectos de la investigación relacionados, por ejemplo, con la conveniencia y la oportunidad percibidas de ésta, con la naturaleza y diversidad de los intereses de los involucrados, y las propias habilidades que posee el investigador influyen en las decisiones de qué observar, cuándo observarlo y de qué manera realizar la observación. En cualquier caso, sin embargo, las decisiones adoptadas deben ser sustentables o defendibles teórica y metodológicamente.

Por la vía que hemos expuesto, accedemos al concepto de muestreo teórico, del cual ya anticipamos algunos elementos de definición, cuando hablamos de la Teoría Fundada.

Recordemos cómo el muestreo teórico representa una forma de muestreo no probabilístico, que depende de las habilidades del investigador para hacer decisiones acerca de qué observar, basado, justamente, en criterios tales como oportunidad, interés personal, recursos disponibles y, lo más importante, la naturaleza del problema que está siendo investigado. Así como en el muestreo probabilístico el investigador emplea una lógica de tipo estadístico para seleccionar los fenómenos particulares que serán estudiados, en el muestreo teórico se acude a una lógica comprensiva que depende de los avances que se van alcanzando en el entendimiento del problema estudiado, durante el progreso mismo de la investigación.

El planteamiento anterior nos lleva a entender que la *problematización o tematización* de lo humano, realizada por la investigación cualitativa en general y la etnográfica en particular, responde a un proceso de creciente delimitación y elaboración, que depende, para su avance, de las claridades que el investigador etnográfico va obteniendo sobre las realidades objeto de análisis. Para alcanzar ese cometido, el investigador explora, de manera sostenida y dinámica, uno o varios escenarios culturales, sociales o personales, en diferentes circunstancias y momentos. De esta manera, el etnógrafo logra, sin minimizar su capacidad de asombro por efecto de la habituación, un acercamiento tanto a los elementos invariables y constantes como a los elementos eventuales o novedosos que tienen lugar en esa realidad sociocultural que busca conocer y comprender.

De acuerdo con lo anterior, tendremos que la observación participante del fenómeno de interés comenzará, por regla general, con un ejemplo del fenómeno de interés que se encuentre disponible; a partir de lo cual y desde una situación ya conocida, buscará generar casos nuevos o adicionales para la observación. En este punto es bueno tener en cuenta que diferentes problemas invocarán diferentes razones para seleccionar fenómenos también distintos, como objetos de observación.

Ligada al problema de la elección de los objetos de observación y reflexión, hay que involucrar la elaboración de los conceptos, que tanto los actores sociales como el propio investigador construyen y emplean durante su proceso de interacción para describir o explicar las realidades socioculturales incluidas en los objetos de estudio abordados. Esos conceptos se derivan de los significados que la gente maneja para darle sentido a su existencia diaria. En palabras de Jorgensen (1989), "los conceptos son definidos fenomenológicamente" (p. 38); de lo que se deduce, entonces, que estos conceptos emergentes se identifican, porque la gente los usa y los nombra en situaciones concretas, como aquellas que capta el investigador a través de la observación o la entrevista.

4.2.2.4.1 La observación participante y algunos tipos de muestreo

En algunas ocasiones, el observador participante debe recurrir a tipos de muestreo específico; como cuando el fenómeno de interés está oscurecido, oculto, o encubierto desde el punto de vista de un observador externo, y entonces se tiene que acudir al muestreo "bola de nieve". La idea básica de este tipo de muestreo está en iniciar la

obtención de información a partir de un caso conocido y a través de este lograr la identificación y realización de otros casos diferentes para observación. Como su nombre lo indica, los casos que ilustran el fenómeno objeto de observación tienden a crecer mediante esta estrategia de muestreo. Muchos estudios sobre crimen y desviación social han empleado este tipo de procedimiento. Algunos ejemplos de ello, son los estudios realizados sobre mujeres de la calle, sobre bandas juveniles o sobre portadores del VIH sida.

De otro lado un buen ejemplo de la selección de un tema de investigación a partir de un fundamento teórico, es el ilustrado por el estudio de Sudnows (1967) el cual, a través de la observación participante indaga sobre los significados de la muerte. El foco específico de esta investigación fue conocer, qué decisiones se hacían en el momento, el lugar y las condiciones en que una muerte ha ocurrido. Para ello el investigador incluyó en el análisis, un número limitado de escenarios donde el fenómeno podía ser observado como: Hospitales, escenas de accidentes y enfermerías, entre otros.

4.2.2.4.2 La validez y la confiabilidad de la observación participante

La validez y la confiabilidad de la observación participante según Wiseman (1970) pueden establecerse a través de procedimientos y estrategias como los que a continuación se enuncian:

- Chequeo mediante múltiples procedimientos y formas de evidencia, tales como, contacto con la experiencia directa y la observación, realización de diversas formas de entrevista y apoyo de distintos informantes, el empleo de artefactos y diversos documentos. Es lo que Denzin (1988) llamará Triangulación.
- Preguntarse qué tan eficaces, o no, fueron, o son, los procedimientos que el investigador anticipó para acceder al mundo interno de los participantes o actores. Éste es un aspecto de mucha importancia para analizar, ya que las limitaciones en el acceso reducen por, lo general, la validez y la confiabilidad de los hallazgos realizados.
- Describir y discutir completamente los procedimientos adoptados para recolectar la información. El investigador, de este modo, se obliga a discutir para el lector, las relaciones entre los procedimientos empleados y los resultados obtenidos, analizando incluidas las ventajas y limitaciones de esos procedimientos.

- Poner a disposición de quien esté interesado la discusión explícita y detallada de los procedimientos de estudio, de modo que los mismos puedan ser objeto de debate y prueba, a través de la lectura del informe final.
- Probar los conceptos importantes, identificados o elaborados en el curso de la investigación, contra su uso actual en la vida cotidiana de los actores sociales involucrados. Es difícil imaginar una prueba más severa de la precisión o dependencia de una idea, que la de pasar la prueba del uso en la vida cotidiana.
- Contrastar, mediante un reestudio independiente, cuando esto sea posible, los hallazgos, resultados y conclusiones que se hubiesen obtenido a través de la observación participante.

4.2.2.5 La entrevista individual estructurada

Ésta es la más convencional de las alternativas de entrevista y se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía que se sigue, en la mayoría de las ocasiones de una forma estricta aun en su orden de formulación.

El cuestionario cumple varias funciones, dice McCracken (1988). Su primer papel es, asegurar que el investigador cubra todo el terreno (tema), en el mismo orden, para cada entrevistado, preservando de manera consistente el contexto conversacional de cada entrevista. La segunda función es, cuidar el itinerario requerido para mantener la distancia con el entrevistado. La tercera función consiste en, establecer los canales para la dirección y delimitación del discurso. La cuarta función es, permitir al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado.

En resumen, el cuestionario busca proteger la estructura y objetivos de la entrevista en una forma tal que el entrevistador pueda atender, de manera inmediata y sin perder el "hilo de la conversación", tareas que surjan contingencialmente en el desarrollo de la entrevista, tales como revisar el funcionamiento de la grabadora o resolver algún asunto breve ajeno a la charla en curso, las cuales requieren de la atención momentánea del investigador.

El enfoque cualitativo con que se asume este tipo de entrevista abre la oportunidad para que, con cada una de las respuestas a las preguntas del cuestionario, se exploren de

manera inestructurada (esto es, no preparada de antemano, pero sí sistemática) aspectos derivados de las respuestas proporcionadas por el entrevistado.

Para efectos del análisis no basta solo con registrar las ideas sino que también se requiere examinar el contexto en que esas ideas aparecen. Este contexto se identifica principalmente por una manera de hablar.

4.2.3 Entrevista individual en profundidad

Éste es el instrumento preferido y –diríamos– básico de la investigación enfocada desde la teoría fundada, al igual que el de las historias de vida. Por lo general, su empleo implica la realización de varias sesiones con la misma persona. Se comienza con una primera entrevista de carácter muy abierto, la cual parte de una pregunta generadora, amplia, que busca no sesgar un primer relato, que será el que servirá de base para la profundización ulterior. Se considera, en tal sentido, que la propia estructura, con que la persona entrevistada presenta su relato, es portadora en ella misma de ciertos significados que no deben alterarse con una directividad muy alta, particularmente, lo repetimos, al comienzo del proceso.

Otros detalles de procedimiento se pueden consultar en la lectura complementaria núm. 2 "La entrevista en profundidad", de Taylor y Bogdan, que se ha seleccionado para apoyar este texto.

4.2.4 La entrevista de grupo focal

Esta técnica de recolección de información es una de las que en los últimos tiempos ha recibido más atención en su uso, particularmente en el desarrollo de investigaciones "aplicadas" en los campos del Marketing o estudios de mercadeo, en el análisis de los efectos de los usos de los medios masivos de comunicación y en la discusión de problemáticas importantes que afectan a conglomerados humanos específicos.

La primera característica, que se evidencia de este medio de recolección de información, es su carácter colectivo, que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. Recibe su denominación de focal por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación

de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica, por lo general entre seis y ocho.

La entrevista focal es semiestructurada y, al igual que otras estrategias de investigación cualitativa, va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo. Desde el punto de vista metodológico, es adecuado emplearla, o bien como fuente básica de datos, o bien como medio de profundización en el análisis.

La planeación de los grupos focales implica considerar, a partir del presupuesto y el tiempo disponibles, los aspectos básicos que se enuncian a continuación: **a)** número de grupos que se estructurarán teniendo en cuenta que cada uno de ellos constituye una unidad de análisis en sí mismos, **b)** tamaño de los grupos dentro del rango ya planteado de 6 a 8, **c)** la selección de los participantes, y **d)** la determinación del nivel de involucramiento del investigador como moderador.

De acuerdo con Morgan (1988), citando a Merton, existen cuatro criterios para orientar las entrevistas de grupo focal en forma efectiva:

- Cubrir un rango máximo de tópicos relevantes.
- Proveer datos lo más específico posibles.
- Promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes con una cierta profundidad.
- Tener en cuenta el contexto personal que los participantes usan para generar sus respuestas al tópico explorado.

4.2.5 El taller investigativo

Ésta es una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación acción participativa. Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando

por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción. Esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta estrategia requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria animación, y conducción de los investigadores.

Desde el punto de vista metodológico, el taller (para otros grupo de discusión) comparte muchos de los requisitos del grupo focal en cuanto a las características de los actores que son convocados. Más aun, podríamos decir que, en cierta forma, un taller bien concebido es un espacio de trabajo compartido por dos o hasta tres grupos focales simultáneamente. La dinámica del taller se diferencia de los grupos focales en que el proceso avanza más allá del simple aporte de información, adentrándose, entonces, en la identificación activa y analítica de líneas de acción que pueden transformar la situación objeto de análisis, pero avanzando todavía más hacia el establecimiento de un plan de trabajo que haga efectivas esas acciones y que usualmente involucran el compromiso directo de los actores que allí participan, así como de los grupos sociales que, de alguna manera, ellos representan.

El proceso del taller investigativo, al que hemos hecho alusión, comprende cuatro etapas: encuadre, diagnóstico, identificación - valoración y formulación de las líneas de acción requeridas y, por último, estructuración y concertación del plan de trabajo.

La primera etapa destinada a realizar el encuadre del trabajo permite identificar y relacionar personalmente a los participantes, plantear los objetivos y metas del taller, proponer y discutir una metodología y una agenda de trabajo para lograr esos objetivos y alcanzar esas metas. Para esto último, se definen los tiempos que se dedicarán a cada uno de los momentos acordados y se estimula a los participantes para que pongan su mejor empeño en las tareas propuestas.

En una segunda etapa, el eje del trabajo se centra sobre el diagnóstico de la situación o de la realidad objeto de análisis. Para ello, es necesario contar con una guía escrita, preparada con antelación por el investigador, que oriente la producción del diagnóstico en cuestión. Ésta puede adoptar diversas formas, dependiendo de factores tales como la heterogeneidad u homogeneidad cultural de los grupos involucrados, el tiempo disponible para realizar la totalidad del taller, la existencia de diagnósticos previos y, por supuesto, el nivel de complejidad de la situación o realidad analizada.

En la tercera etapa, se parte de los resultados del diagnóstico, para identificar y analizar qué líneas de acción pueden transformar la situación presente en una situación deseada de acuerdo con los objetivos y metas trazados. En esta etapa, además, se examina la viabilidad y conveniencia de cada una de las alternativas de acción identificadas y formuladas.

En la cuarta y última etapa, se estructura y concerta el plan de trabajo que llevará a la práctica las acciones ya definidas en la etapa previa. Algo importante, para subrayar aquí, es el logro del compromiso de las partes a fin de que, por medio de ellos o de terceros representados por estos, las acciones planeadas se conviertan en realidad.

4.3 El almacenamiento de los datos

En concordancia con el tipo de estrategia de recolección de información que se hubiese adoptado—análisis documental, encuesta etnográfica, observación participante, observación no participante, observación participante, entrevista individual estructurada, entrevista de grupo focal, taller investigativo o una combinación de las mismas—, se estructurará el sistema de almacenamiento de datos.

Para el caso de las entrevistas, sean estas individuales o grupales, es necesario contar con un sistema de almacenamiento que permita recoger las transcripciones de las grabaciones realizadas, de manera que sean fácilmente recuperables para su análisis e integración con los datos recogidos a partir de otras fuentes. Se sugiere digitar esas transcripciones en un procesador de palabra y luego crear con ellas archivos bajo una denominación lógica y fácil de recordar, que logre relacionar, desde su propio nombre, el origen de los mismos.

Una recomendación de procedimiento muy importante: la digitación debe realizarse a la manera de un "archivo plano", lo que quiere decir, que no se debe usar ninguna convención especial, del estilo de negrilla o subrayados. Así mismo, se debe emplear un tipo de letra estándar u homogéneo en todos los textos transcritos.

Las anteriores observaciones también son válidas cuando el trabajo se realiza en transcripciones impresas en papel y no por pantalla en el computador, pues la inclusión de caracteres especiales como los ya señalados puede interferir con la labor de

codificación o marcado de los segmentos de información que integran los textos transcritos, objeto de análisis.

4.4 Los resultados del proceso de recolección de datos y los análisis intermedios de estos en relación con el diseño cualitativo emergente

Plantear el tema del diseño en investigación cualitativa nos lleva a tomar una posición clara frente a la necesidad de contar con algunas previsiones básicas que son las que hemos denominado diseño inicial. Sin embargo, es necesario advertir sobre las características particulares del diseño cualitativo, las cuales pasamos a desarrollar a continuación. Estas características son: *apertura, flexibilidad, sensibilidad estratégica y referencialidad* o no prescriptividad.

Los cuatro rasgos enunciados están interconectados entre sí y se refieren específicamente a las características que se plantean a continuación.

La *apertura* alude a la posibilidad de incluir nuevos elementos dentro del diseño, en función de los hallazgos derivados de los análisis de datos realizados durante el propio proceso de recolección de información. Esto implica, por ejemplo, hacer muestreos adicionales a los ya previstos, incluir preguntas nuevas a las ya formuladas, recurrir a estrategias de información alternativas o complementarias a las ya empleadas.

La *flexibilidad* está muy relacionada con la apertura y se refiere a la posibilidad de modificar lo ya previsto en el diseño inicial, en cuanto al volumen y calidad de la información, así como a los medios para obtenerla.

En concordancia con lo anterior, por ejemplo, resulta que, aunque se hubiese previsto en el diseño inicial la realización de 25 entrevistas, es posible que si al llegar a la entrevista núm. 18 y de manera reiterada hasta la entrevista núm. 20 ya no se identifique información nueva, se tome la decisión de suspender la realización de más entrevistas, argumentando para esta decisión que las categorías de análisis ya se encuentran saturadas. Otra cosa ocurriría, en el caso de llegar a la entrevista núm. 25 y tener todavía preguntas sin responder, o conclusiones solamente parciales, o hallazgos sin suficiente evidencia en cuyo caso había la necesidad de realizar más entrevistas de las originalmente previstas. En cualquiera

de estas situaciones, se continuarían adicionando entrevistas, hasta que tenga lugar la saturación de las categorías de análisis correspondiente, es decir, que no se acceda a nueva información.

La *sensibilidad estratégica* se refiere a la posibilidad de modificar el diseño inicial partiendo de las características que se hallen en contacto efectivo con los informantes o con la dinámica de la realidad objeto de análisis. Esto implica, por ejemplo, que llegado el caso de tener personas que son básicas en el aporte de información, pero con niveles muy heterogéneos de escolaridad y de disponibilidad de tiempo, se rediseñarán las estrategias de acercamiento previstas inicialmente, para permitir que dichas personas no sean excluidas del proceso de recolección de información.

La *referencialidad* o no prescriptividad engloba todas las características anteriores y se refiere a la naturaleza indicativa u orientadora del diseño inicial en su conjunto, esto por contraposición al diseño de tipo cuantitativo, en el que el diseño es una pauta de forzoso cumplimiento en todo lo que él prevé.

4.5 Reducción, preparación y análisis de los datos de tipo cualitativo, manualmente y mediante la ayuda de software

En este apartado, nos referiremos a un aspecto central de la gestión de los procesos de investigación cualitativa y es el que se refiere al procesamiento de los datos recolectados a través de distintos medios. Así mismo, plantearemos algunas recomendaciones prácticas, útiles para hacer factible y productivo el trabajo de análisis. Los tópicos en referencia son: cómo realizar el archivo de entrevistas y datos de campo, cómo identificar el lugar para ordenar el material y realizar el análisis, qué procedimientos emplear para analizar los datos, cómo organizar las ideas para estructurar el análisis, qué camino seguir para conciliar los procesos de recolección de información con los de análisis, qué procedimientos de verificación utilizar, cómo preparar los datos para realizar su análisis en el computador.

4.5.1 El archivo y "reducción" de los datos de las entrevistas y las notas de campo

Un primer aspecto del procesamiento de la información tiene que ver con la organización de los datos disponibles. Esta organización pasa por varias etapas: una primera meramente

descriptiva, donde se hace acopio de toda la información obtenida, de una manera bastante textual. Una segunda, en la que se *segmenta* ese conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que han emergido de los mismos y que permiten una reagrupación y una lectura distinta de esos mismos datos. Una tercera en la cual, a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas y la construcción de categorías de segundo orden o axiales, se estructura la presentación *sintética y conceptualizada* de los datos.

Frente al último paso enunciado, algunos autores, como Miles y Huberman (1994), han ideado procedimientos como el de elaboración de matrices, a partir de los cuales, es posible hacer un barrido sistemático de los datos e identificar relaciones, "invisibles" hasta ese momento. En total, estos autores enuncian 13 tácticas, que ellos denominan, de *generación de significación*, en contraposición a igual número orientadas a la *prueba o confirmación de hallazgos*.

La progresión del primer tipo de tácticas avanza desde la simple descripción hasta la explicación, y desde lo concreto hasta lo más conceptual y abstracto. Las del segundo tipo parten desde el chequeo de la representatividad hasta la obtención de la retroalimentación (*feedback*) de los informantes, pasando otras etapas intermedias como la triangulación, la réplica de los hallazgos y el análisis y confrontación de explicaciones rivales. A continuación se exponen las tácticas que buscan "generar significación".

4.5.1.1 Tácticas para generar significación

4.5.1.1.1 Identificación de patrones y temas. Esta primera táctica supone: adelantar un rastreo sistemático de temas que se repiten, un análisis de causas y explicaciones, un examen de las relaciones interpersonales consideradas y la elaboración o uso de constructos teóricos. El empleo de esta táctica puede ser productivo, cuando el número de situaciones y de datos es significativo. Sin embargo, dado que la tendencia de la mente humana es a hallar patrones más rápida y fácilmente, que a desconfirmarlos, es necesario ser cautelosos a la hora de validar dichos patrones. Para ello, conviene recurrir a un examen muy juicioso de las evidencias disponibles, entre las cuales, el examen de los casos negativos, es decir de aquellos que no se ajustan al patrón identificado inicialmente, es muy útil.

4.5.1.1.2 Identificación y examen del nivel de plausibilidad de los hallazgos.

Esta táctica conduce a la construcción de una impresión inicial que resultará útil para orientar en sus primeras etapas el análisis, pero que requerirá de una ulterior verificación o chequeo frente a otras alternativas de generación de conclusiones. La plausibilidad, en este sentido, es una suerte de indicador, que delinea la atención del analista hacia una conclusión que parece razonable, pero que necesita una revisión más completa y rigurosa de sus bases de sustentación, antes de adoptarla de modo definitivo.

4.5.1.1.3 Agrupación. Ésta es una táctica que puede aplicarse a muchos niveles del análisis cualitativo de datos y que metafóricamente "ayuda al analista a ver qué va con qué" "o que se relaciona con qué". Es aplicable en el plano de los eventos, los actos, los actores individuales, los procesos, los escenarios y las situaciones en su conjunto. En la práctica, es un proceso de categorización y de ordenamiento reiterativo o repetitivo, de cosas, eventos, actores, procesos, escenarios y situaciones dentro de unas categorías determinadas. Este proceso se lleva a cabo por agregación y comparación.

Un medio práctico para aplicar este procedimiento de categorización por atributos consiste en la elaboración de una matriz de ubicación de aspectos de análisis según sus atributos. Para elaboración de dicha matriz, se definirán tantas filas como situaciones se identifiquen y tantas columnas como atributos de esas situaciones se ubiquen, de modo que, al inspeccionar las columnas, se puedan hallar cuáles atributos de todos los enunciados son críticos en diferentes situaciones y cuáles no.

A partir de este procedimiento, será posible identificar "familias" de situaciones que pueden formarse al penetrar las filas de la matriz y el reordenamiento de ellas. Cada familia se define, entonces, por compartir el mismo conjunto de atributos críticos.

El agrupamiento es, también, un movimiento analítico conducente a niveles de abstracción más altos. Para ello acude al mecanismo de subsumir o subordinar, dentro de casos o características más generales, los casos o detalles particulares. Es la típica situación de la categorización axial o relacional.

4.5.1.1.4 Establecimiento de metáforas. Es una táctica muy común en la literatura, y en la investigación cualitativa representa un instrumento que permite reducir los datos, tomando algunas particularidades y haciendo una generalización simple de

ellos. Las metáforas, dicen Miles y Huberman (op. cit.), son un excelente mecanismo de descentración y una forma práctica de conectar los hallazgos con la teoría.

En relación con este último punto, los citados autores señalan que la metáfora está a mitad de camino entre los hechos empíricos y la significación conceptual de los mismos. No obstante esas ventajas, el empleo de metáforas encierra ciertos riesgos, tales como la posibilidad de que distraigan el foco de trabajo, llevando a una recolección de información y a un seguimiento de orientaciones que, observadas cuidadosamente, podrían conducir a realizar juicios basados en pocas evidencias. Un análisis interesante que relaciona la metáfora con el trabajo etnográfico es el que plantea Joaquín Hernández (1988) en un artículo titulado "*La metáfora y la construcción del conocimiento*", publicado por el Departamento de Investigaciones Educativas y el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN de México.

En relación con lo anterior, el autor anota cómo diversas investigaciones etnográficas, entre las que referencia las de Scön (1979), proponen el estudio de las metáforas generativas que dirigen nuestra percepción, evaluación y tentativas de solución de un problema social. En esa misma línea, cita los trabajos de Merten y Schwartz (1982) sobre la forma en que emerge, se interpreta y comprende una autoimagen en una comunidad dedicada a la salud mental, a partir del discurso cotidiano y la organización social. Por último cita la investigación de Fernández (1974), quien examinó los procesos simbólicos involucrados en la predicación metafórica, como estrategias para interactuar con otros hombres, los animales y el medio. Concluye que el uso de las metáforas facilita la identificación de un cierre o una extensión del espacio semántico cultural que debe explorar un etnógrafo.

Las tácticas enunciadas permiten lograr una mayor integración entre las distintas piezas de datos. Sin embargo, como la diferenciación también es un proceso que se requiere, se plantean otras tácticas que, como la división de variables, que se tratará enseguida, permiten lograr dicho cometido.

4.5.1.1.5 Conteo. Cuando se identifica un tema o un patrón en el curso de la investigación, generalmente, se independiza o aísla para efecto del análisis; ese patrón está dictado por aquello que sucede repetidamente un cierto número de veces y consistentemente de una forma determinada. La operación que sirve de base a este proceso es el conteo. Esta estrategia puede ser útil en tres situaciones: **a)** ver rápidamente qué se tiene en un gran

cúmulo de datos, **b)** verificar una intuición o hipótesis tentativa, y **c)** protegerse honestamente en el análisis frente a algún sesgo.

4.5.1.1.6 Realización de contrastes y comparaciones. Esta estrategia se halla presente en varias de las opciones de investigación cualitativa y en varios campos disciplinarios que operan para la construcción de conocimiento sobre la base de una lógica inductiva. La teoría fundada, por ejemplo, la plantea cómo una de sus estrategias básicas de análisis y la concretiza mediante lo que denomina: "El *método de comparación constante*". Glaser y Strauss (1967, p. 102 y siguientes), plantean al respecto: "El propósito del método de comparación constante de unir codificación y análisis, es generar teoría más sistemáticamente (...) debe usarse ligado al muestreo teórico ya sea para tomar o recoger nuevos datos o para trabajar sobre datos previamente recogidos o compilados".

El método de comparación constante, tal y como lo conciben Glaser y Strauss (op.cit.), comprende cuatro etapas: (1) comparación de incidentes aplicables a cada categoría, (2) integración de las categorías y sus propiedades, (3) delimitación de la teoría, (4) escritura de la teoría.

Para la comparación de incidentes aplicables a cada categoría, el investigador inicia con la codificación de los datos registrados para cada incidente o episodio, dentro de tantas categorías de análisis como le sea posible. Un ejemplo de esto es la categoría de "*pérdida social*" emergida de la comparación de las respuestas de las enfermeras frente a la potencial muerte de sus pacientes terminales. Cada respuesta relevante involucrada muestra la evaluación de la enfermera del grado de pérdida que su paciente podría representar para su familia, su ocupación o sociedad: "era tan joven...", "podría haber sido un doctor...", "estaba lleno de vida", "¿que van a hacer sus niños y su esposa sin él?"

4.5.1.1.7 División de variables. Este proceso puede ocurrir en muchos puntos y momentos del análisis. En el estadio inicial de la conceptualización, es valioso para "desatar" o desagregar variables que más bien se asumen ingenuamente como monolíticas. También es útil cuando los esquemas de codificación se están apenas desarrollando y elaborando. De igual forma, cuando se desarrollan los formatos de matriz, la división de variables permite ver diferencias que de otra manera podrían quedar ocultas. Al igual que las otras tácticas, si se abusa demasiado de ella, se podría caer

en una atomización del análisis que reñiría con cualquier posibilidad de unas descripciones y explicaciones coherentes e integradas.

Veamos ahora las tácticas orientadas a la visualización de cosas ocultas y al descubrimiento de sus relaciones en un plano más abstracto. Las tácticas que lleva a cabo y que se presentarán a continuación corresponden a la *inmersión* de casos particulares en un caso general, la *factorización* o descomposición en factores y el examen o *identificación de las relaciones entre variables* y el hallazgo de variables intervinientes. A continuación presentamos una rápida semblanza de cada una de ellas.

4.5.1.1.8 Inmersión de casos particulares en un caso general. Éste es un tipo de táctica empleada por Glaser (1978) en el contexto de su "Método de comparación constante", para mirar los que él denomina "Procesos sociales básicos", tales como una negociación o regateo, que es una clase más general dentro de la cual se involucran comportamientos más específicos tales como: discutir, argumentar, rehusar, ofrecer, conciliar.

4.5.1.1.9 Factorización. Es una táctica inicialmente emparentada con un tipo de técnica estadística, que se emplea para representar un gran número de variables medidas a través de un pequeño número de variables usualmente hipotéticas. Estas variables de segundo orden pueden ser a menudo no correlacionadas o pueden tener alguna "*comunalidad*", al traslaparse con otras. En los dos casos es posible identificar temas generales, dándole un nombre al factor identificado estadísticamente o factor agrupante ("cluster").

En el caso de la investigación cualitativa, cuando se descubre un patrón que agrupa segmentos de datos en un conjunto más pequeño de temas o constructos, se está suponiendo o creando hipótesis que algunos hechos o palabras aparentemente dispersos tienen algo en común o pertenecen a un mismo conjunto. Cuando esto ocurre, se está ante un proceso de factorización.

4.5.1.1.10 Identificación de relaciones entre variables. La preocupación por lograr la estructuración de una comprensión coherente de los datos conduce a la construcción de una cadena lógica de evidencias y a la elaboración de una conceptualización o teorización coherente. En este punto es pertinente traer a colación la expresión de Glaser (1978), según la cual, el investigador hace proposiciones teóricas acerca de las

relaciones entre conceptos, más que planteamientos descriptivos acerca de la gente. El procedimiento que recomiendan Miles y Huberman (op. cit.) para detectar estas relaciones es el empleo de matrices. Ellas –dicen– facilitan un proceso de inspección sistemático.

Este planteamiento hay que enlazarlo necesariamente con los temas del muestreo y del mapeo que ya fueron tratados en otra parte de este texto. Solo en la medida en que tengamos un mapeo claro y acertado, de la realidad objeto de análisis, se podrá hacer una pesquisa ordenada, como la que se propone aquí. Es importante, también, relacionar los memos o notas analíticas producidas, de forma que arrojen nuevas luces sobre los datos recogidos, permitiendo, así, una comprensión progresivamente más completa de la realidad analizada.

4.5.1.1.11 Hallazgo de variables intervinientes. El análisis tiene, en algunos momentos, la apariencia de un rompecabezas, en el cual, algunas piezas parecen no encajar entre sí. En ese momento, es oportuno ver si hay necesidad de enrutar la búsqueda hacia nuevos elementos no presentes y que enlazarían o relacionarían los elementos hasta ahora disponibles. Esas nuevas piezas corresponden a las variables intervinientes. Aquí, nuevamente, nos encontramos con el tema del muestreo de casos negativos, esta vez, tratando de indagar por la lógica que subyace a un comportamiento atípico y que se resumiría en la pregunta, ¿por qué, exactamente, estos casos y no otros se apartan del patrón común identificado?

4.5.1.1.12 Construcción de una cadena lógica de evidencias. La de puesta en marcha de esta táctica implica dos ciclos metodológicos entrelazados. El uno se denomina "inducción enumerativa", en el cual, el investigador colecciona un número variado de ejemplos, todos orientados en la misma dirección. El segundo se denomina "inducción eliminativa", donde el investigador prueba sus hipótesis contra otras alternativas de interpretación, poniendo en tela de juicio la generalidad del caso que está siendo abordado.

Cuando los investigadores cualitativos invocan la "focalización progresiva", se están refiriendo a la inducción enumerativa, y, cuando ellos se involucran en las "comparaciones constantes" y las "corroboraciones estructurales", se están pasando al lado de un modo de trabajo más de inducción eliminativa.

4.5.1.1.13 El desarrollo de una conceptualización o teorización coherente. Este representa, desde la perspectiva de la teoría fundada, la cima del proceso investigativo. En concepto de Miles y Huberman (op. cit.), el proceso del análisis cualitativo conduce a un movimiento progresivo desde los dominios de lo empírico hacia un plano más conceptual. Esto se traduce, por ejemplo, en la transición desde las metáforas y sus interrelaciones, hacia los constructos y, desde allí, hacia las teorías.

Procedimentalmente, el camino transitado para arribar a esta parte del proceso ha sido el siguiente: primero, se establecieron unos hallazgos puntuales; segundo, se relacionaron los hallazgos entre sí; tercero, se nombraron o numeraron los patrones identificados y cuarto, se identificaron uno o varios constructos que correspondieran a esos patrones. Este punto es compartido por el etnógrafo británico Peter Woods, quien en su texto "*La escuela por dentro*", extiende su argumentación en la construcción de teoría e incluye, dentro de este recorrido, el desarrollo de *tipologías y modelos*.

4.5.1.2 Tácticas para probar o confirmar hallazgos

Siguiendo la exposición de Miles y Huberman (1994) sobre el proceso de análisis tendiente a elaborar y verificar conclusiones, ellos enuncian un segundo grupo de tácticas que complementan las ya expuestas. Las denominan "tácticas para probar o confirmar los hallazgos". De este segundo grupo nos ocuparemos en esta parte de nuestra exposición.

Sucintamente, la lista de las tácticas en mención es la siguiente: chequeo de la representatividad, chequeo de los efectos del investigador, triangulación, ponderación de la evidencia, chequeo de las notas al margen, uso de casos extremos, revisión del significado de los casos o datos extraordinarios (excepciones), revisión de la evidencia negativa, realización de pruebas si... entonces..., resolver y eliminar las relaciones espúreas, replicar hallazgos, chequear explicaciones rivales, obtener la retroalimentación de los informantes.

De la lista antes presentada, quizá la de mayor uso y trascendencia sea la que tiene que ver con la retroalimentación de los informantes y que está dirigida a lo que Bronfembrenner (1976) ubicara como una fuente de "*validación fenomenológica*". Esto en virtud de que uno de los propósitos primarios de la investigación cualitativa es conocer la realidad sociocultural desde la perspectiva de los actores sociales que la construyen.

4.6 Los procedimientos técnicos usados para analizar los datos de campo

Tras presentar un panorama genérico del proceso de análisis, haciendo énfasis en un vasto conjunto de herramientas para su desarrollo, pasamos ahora a abordar el tema desde una lógica de secuencialidad, para lo cual es bueno recordar la distinción planteada por Bogdam y Bicklen (1982) entre análisis en el campo y análisis después de la recolección de datos.

4.6.1 Estrategias para realizar los análisis preliminares

Los autores ya citados, sugieren que el investigador necesita acudir constantemente a estrategias analíticas preliminares durante la recolección de datos. Las estrategias enunciadas por ellos incluyen: **a)** forzarse uno mismo a estrechar el foco de la investigación, **b)** estar constantemente revisando las notas de campo con el propósito de determinar qué nuevas preguntas pueden ser contestadas fructíferamente, **c)** escribir "memos" acerca de lo que se puede estar hallando en relación con varios tópicos y trayendo ideas emergentes.

4.6.2 Estrategias para adelantar el análisis después del trabajo de campo

El análisis después del trabajo de campo concierne esencialmente al desarrollo del sistema de codificación. Los citados autores presentan, para el efecto, algunas familias de códigos varios, de los cuales son genéricos y podrían aplicarse a una gran variedad de contextos. Una relación básica de estos códigos es la que se presenta a continuación.

- Códigos de contexto - escenario
- Códigos atinentes a las perspectivas de los informantes
- Códigos acerca de cómo los informantes piensan acerca de las personas y los objetos
- Códigos de proceso
- Códigos de actividad

- Códigos de estrategia
- Códigos de relaciones entre personas

4.6.2.1 El proceso de construcción y validación de categorías. El desarrollo del sistema categorial es el primer paso para la estructuración del análisis tras la culminación parcial o total del trabajo de campo. Este se desarrolla en tres grandes fases o etapas: descriptiva, relacional y selectiva.

4.6.2.1.1 Codificación descriptiva y primer nivel de categorización. El proceso se inicia con una fase exploratoria en la cual aparece un primer tipo de categorías eminentemente descriptivas. Estas emergen o surgen de un primer contacto con los datos recolectados y con su ayuda se pretende englobar, de una manera lógica y coherente, la información recogida, reduciendo el número de unidades de análisis. Este primer sistema categorial empleará, para nombrar sus unidades de análisis o categorías, los llamados "*códigos crudos o descriptivos*". Los cuales pueden ser, alternativa o simultáneamente, de dos tipos: "*vivos*" o "*sustantivos*". En el primer caso, se emplean expresiones textuales de los actores y en el segundo, se acude a denominaciones creadas por el investigador, pero apoyadas en rasgos que es posible identificar y evidenciar en los datos recogidos y agrupados por dicho investigador.

4.6.2.1.2 Codificación axial o relacional y segundo nivel de categorización. En la medida que avanzan, tanto el proceso de recolección de información como el propio proceso de análisis, se va generando un segundo tipo de categorías que irá a aglutinar las inicialmente formuladas. Este sistema categorial, de tipo fundamentalmente relacional, tendrá su origen en un proceso de conceptualización de los datos obtenidos. Así, las categorías descriptivas que vinculan entre sí dos o más observaciones darán paso a las categorías relacionales, que son de orden más teórico y vinculan entre sí dos o más categorías descriptivas o teóricas de orden inferior. Estas nuevas categorías recibirán el nombre de axiales o relacionales.

4.6.2.1.3 Codificación selectiva y tercer nivel de categorización. En una tercera y última etapa, tras una depuración empírica y conceptual, que incluye el análisis de los casos negativos, la triangulación y la contrastación o *feedback* con los informantes, entre otros procedimientos, tendrá lugar un proceso de categorización selectiva, que arrojará como

resultado la identificación o el desarrollo de una o varias categorías núcleo, que articularán todo el sistema categorial construido a lo largo de la investigación. Una de las estrategias que podrá facilitar esta última etapa del proceso es *el desarrollo de matrices de análisis*.

En relación con esto último, es bueno señalar cómo, para el examen de ciertos universales, resulta útil emplear matrices que permitan examinar la magnitud y la calidad de las relaciones entre las categorías identificadas o desarrolladas. El valor de esta estrategia metodológica es principalmente heurístico o generador, ya que la legitimación de los hallazgos se tiene que dar en un proceso de interacción y diálogo con los protagonistas de la realidad sociocultural objeto de análisis.

El proceso de categorización se mantendrá en permanente confrontación hasta cuando tenga lugar el fenómeno que los creadores de la teoría fundada denominan " *saturación de las categorías*", es decir, cuando ninguna información de la que se continúa recolectando aporta elementos nuevos a lo que ya se logró establecer en las etapas previas de captura de datos. Así mismo, cuando los casos negativos han sido debidamente confrontados y esclarecidos.

4.7 La organización de las ideas para estructurar los análisis intermedios a medida que evoluciona la recolección de los datos de campo

En estrecha concordancia con lo planteado en el numeral anterior, es necesario insistir en la necesidad de adelantar lo que en otra parte de este texto hemos denominado análisis intermedios. La razón de esto se debe a que los análisis preliminares e intermedios dependen tanto de la focalización adecuada del problema, tema o situación de análisis, como del esclarecimiento, solución o comprensión de los mismos.

Señalamos, también anteriormente, cómo la base de estos análisis, durante el proceso, es la categorización de los datos por medio de un método de descubrimiento que tiene sus apoyos en la identificación de patrones, regularidades, principios, pero también, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades. La lógica que subyace es la de agrupar en un gran conjunto lo común y en otro, lo diverso. Inicialmente, como se ha planteado de manera reiterada, esa categorización será predominantemente de tipo descriptivo, para luego evolucionar a una de carácter más teórico y abstracto.

La vinculación que se anuncia entre recolección y análisis de datos es característica de la investigación cualitativa y la misma ocurre de una manera cíclica, esto es, tras la culminación de un episodio de recolección de datos, sobreviene un proceso de análisis, y como resultado de este se plantea un nuevo episodio de recolección y así sucesivamente. El concepto acuñado por los seguidores de la teoría fundada para determinar el momento adecuado, en el que lógicamente hay que suspender esos ciclos repetidos, es el de "*saturación de categorías*" el cual ya hemos definido antes.

Reiterados los anteriores aspectos es preciso destacar como una de las claves de éxito para adelantar el análisis cualitativo es ir consignando o registrando las ideas que van emergiendo a medida que se leen y organizan los archivos. Esas ideas se convierten en uno de los típicos "memos" o recordatorios que serán la base para armar el análisis.

Deseablemente, las ideas ya mencionadas deben organizarse de manera que sean fácilmente recuperables. Para lograr este cometido se requiere disciplina y sistematicidad en la elaboración de su registro, así como una permanente revisión y comparación del contenido de las mismas. Esto último permitirá identificar el momento más apropiado para que tales ideas se articulen plenamente a la dinámica de la investigación, bien sea, en calidad de orientaciones para nuevas búsquedas a través de la recolección de datos o, en su defecto, como hipótesis emergentes que permiten conectar los hallazgos de la investigación en curso con la teoría formal ya existente.

Por lo dicho precedentemente, la validación de los hallazgos derivados de estos análisis intermedios se realizan mediante dos estrategias básicas. De un lado, el permanente contacto y retroalimentación con los actores o participantes; del otro, mediante una revisión sostenida de la literatura producida desde la teoría ya existente. En el primer caso, se resuelve lo atinente a la validez interna; en el segundo, lo que corresponde a la validez externa.

4.8 Aplicaciones de computador para la organización y el análisis de datos cualitativos

En la actualidad existen alrededor 23 programas distintos de computador para realizar análisis de datos cualitativos referenciados en internet, en la anterior edición de este

texto existían 15. En el Home Page de "*Qual Page: Resources for Qualitative Researchers*", que aparece en la red, se ofrece una información detallada sobre todos ellos y la forma de adquirirlos.

Las calidades y el tipo de utilidad que prestan a la tarea de análisis lleva a distinguir tres grandes subgrupos dentro de esas aplicaciones. De un lado están los llamados recuperadores de texto que corresponden a una primera generación de *software*, especializado; de otro, están los llamados programas de codificación y recuperación que representarían una segunda generación y por último están los programas conocidos como de elaboración teórica y que representarían una tercera generación. A esta última pertenecen "The Ethnograph v.5.0", ATLASTi, AQUAD, NUDIST e HiperRESEARCH.

Por nuestra parte y a título de ilustración, sólo nos centraremos en uno de esos programas por su creciente uso en nuestro medio, se trata del "Ethnograph" (Seidel, 1984, 1993, 1998), que, justo para la segunda edición de este texto, acaba de sacar al público la versión 5.0.

El *Ethnograph* es un programa de computador diseñado para asistir al investigador etnográfico o cualitativo en algunos aspectos mecánicos del análisis. Metafóricamente funciona "cortando y pegando" segmentos o trozos de información proveniente de fuentes semejantes o diferentes (notas de campo, entrevistas transcritas, documentos transcritos), articulados a través de un sistema de categorías de análisis. En un sentido técnico, permite codificar, recodificar y ordenar archivos de datos en categorías analíticas. En su versión última, permite establecer nexos entre las categorías de análisis empleadas.

El Ethnograph parte de un supuesto básico y es que, los datos han sido debidamente categorizados en divisiones conceptuales lógicas, consistentes, exhaustivas y mutuamente excluyentes. De otro lado, asume que la información ha sido recogida de manera confiable y sistemática y que, por ende, llena los requisitos de calidad que se exigen para obtener de la misma resultados igualmente válidos y confiables.

En términos metodológicos, los diseñadores de este programa de computador distinguen cuatro grandes procesos para el análisis de datos cualitativos. Ellos son: **a)** creación de archivos de datos a partir de las notas de campo, la revisión de documentos y/o la

transcripción de entrevistas; **b)** codificación de los datos en los archivos, de modo que permitan la identificación y definición de segmentos de información relevantes para el análisis; **c)** realización de búsquedas dentro los datos almacenados, para lo cual, se ordenan y tamizan los segmentos de información previamente identificados; **d)** realización de descubrimientos, para lo cual se identifican patrones, secuencias, procesos, reglas, estrategias y relaciones (ver gráfico # 1).

Desde el punto de vista de procedimiento, las operaciones que es necesario realizar para adelantar el análisis de datos con la ayuda del Ethnograph son las que se enuncian a continuación.

- Transcribir en un procesador de palabra las entrevistas grabadas, las notas de campo y los documentos empleados como fuente de información. Sin embargo, existe la posibilidad de utilizar directamente el editor del programa. (Ver gráfica 3).
- Crear un archivo documento plano (sin ningún tipo de carácter especial como subrayado, negrilla, etc.). Denominarlo con una clave de no más de 7 letras y colocar la extensión .Doc, por ejemplo Histori.Doc.
- Convertir el archivo documento anterior en un archivo de código ASCII (cada procesador de palabra maneja una opción distinta para realizar esta operación). En el archivo respectivo se le coloca la extensión .eth para distinguirlo del anterior. Siguiendo el ejemplo quedaría Histori.eth. Este paso se sustituye en la versión 5.0 por la utilización de las funciones de copiar y pegar, propias de todos los procesadores de palabra que corren bajo ambiente Windows.
- Ingresar al programa *Ethnograph* y crear en la pantalla *Project Manager* un "proyecto" con el nombre de la investigación a la que pertenecen los datos que se van a analizar.
- Ingresar al editor del programa y pegar mediante la opción correspondiente el archivo que previamente hemos preparado y que está guardado en el portapapeles de Windows.
- Numerar el archivo correspondiente dejando activada la opción (Number-Data Files), en el momento de grabar el archivo importado a través del editor (con este paso cada

línea del archivo será numerada). El límite de numeración es 9999 líneas de texto. Los pasos anteriores se mantienen para las versión 3 y 4 del *Ethnograph*. La versión 5 abrevia en la medida en que el editor viene programado para darle el formato requerido a los archivos que se importan desde un procesador de palabra y los salva como archivos "ETH". La nueva versión es capaz, incluso, de convertir datos transportados a través de internet.

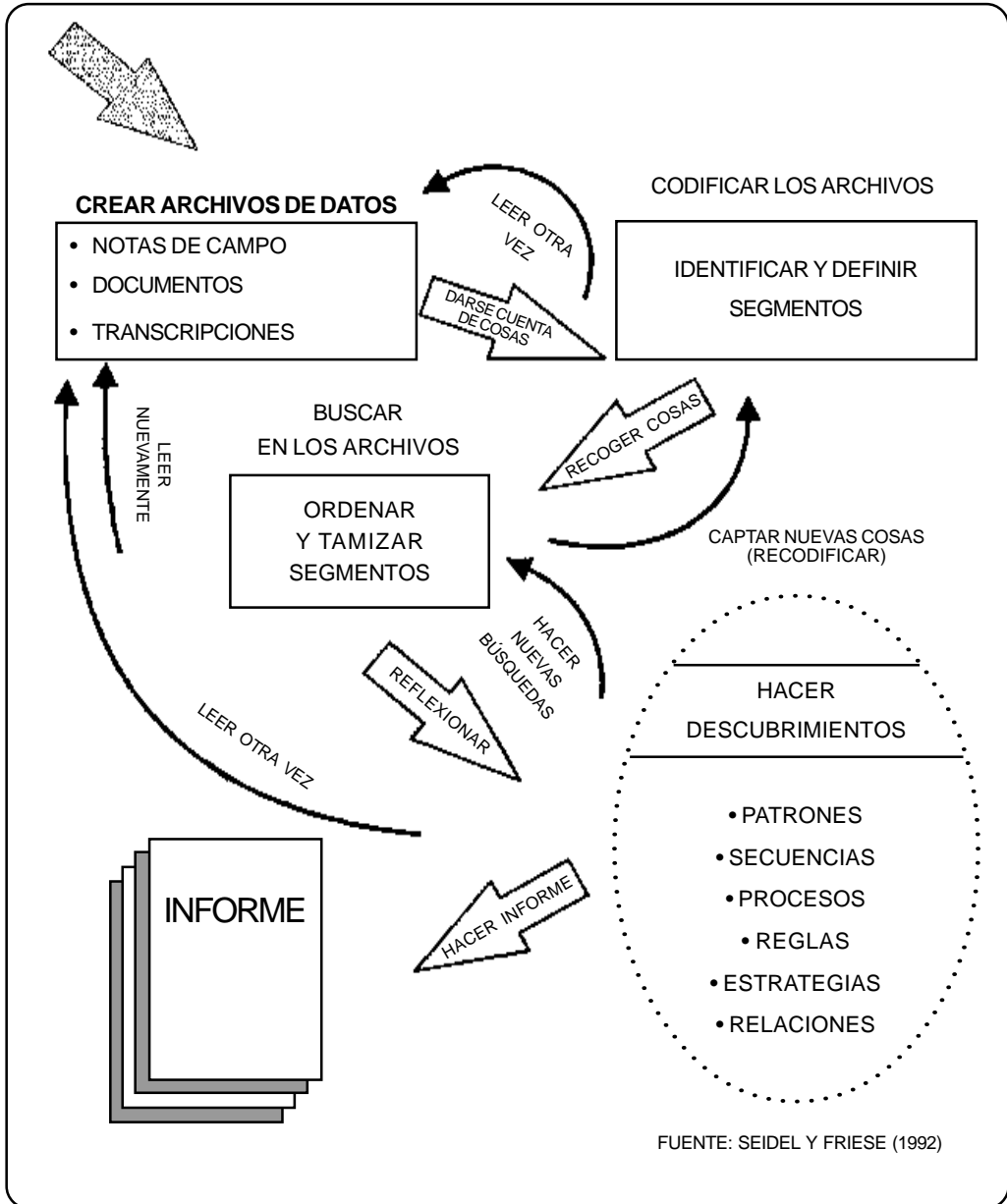
- Después de numerado el archivo, es aconsejable realizar una impresión del mismo, para proceder a su lectura y codificación manual. A través de la codificación se identifica cada segmento de información significativa. Cada código comienza con una letra y su extensión no es mayor de 10 caracteres. Un mismo segmento soporta un máximo de 12 códigos y hasta 7 niveles de inclusión y traslape. Sin embargo, no sobra advertir que el hecho de que un mismo fragmento de información se pueda incluir en más de una categoría del mismo nivel, podría estar revelando deficiencias en el sistema de categorización. Si no se quiere imprimir, existe la posibilidad de hacer directamente la codificación por pantalla.
- Después de codificado manualmente el impreso, se procede a ingresar los códigos correspondientes con sus coordenadas al programa. Cuando hablamos de coordenadas aquí nos referimos al intervalo que cubre un segmento determinado, por ejemplo entre la línea 7 y la línea 12, o entre la línea 20 y la línea 24 y así sucesivamente. Obviamente, éste es un paso del cual se prescinde cuando hemos realizado directamente la codificación en pantalla.
- Realizar búsquedas específicas a partir de los códigos empleados. Esto permitirá disponer de fragmentos de información relacionada que se podrán imprimir para su relectura y análisis. Estas búsquedas podrán realizarse en dos modalidades: simple o múltiple. Las que a su vez permiten varias opciones como son: **a)** mediante segmentos codificados en una sola categoría de análisis o por segmentos pertenecientes a varias categorías de análisis y relacionados para efectos de la búsqueda por las expresiones lógicas "&" o "no", y por la sección de identificadores, **b)** a través de plantillas, **c)** a partir de plantillas de identificadores, **d)** desde identificadores y archivos de códigos, **e)** por medio de segmentos agrupados, frecuencias, resumen de datos y memos.

Las búsquedas correspondientes se pueden extender a más de un archivo si es que el investigador dispone de acuerdo con el procedimiento ya anotado de otros archivos. Recuérdese que por cada transcripción de entrevista, por cada análisis documental realizado y por cada observación registrada, debe existir un archivo. Luego, el programa articulará a partir del sistema categorial desarrollado, todos esos archivos en uno o varios conjuntos de datos en función del plan de análisis del investigador.

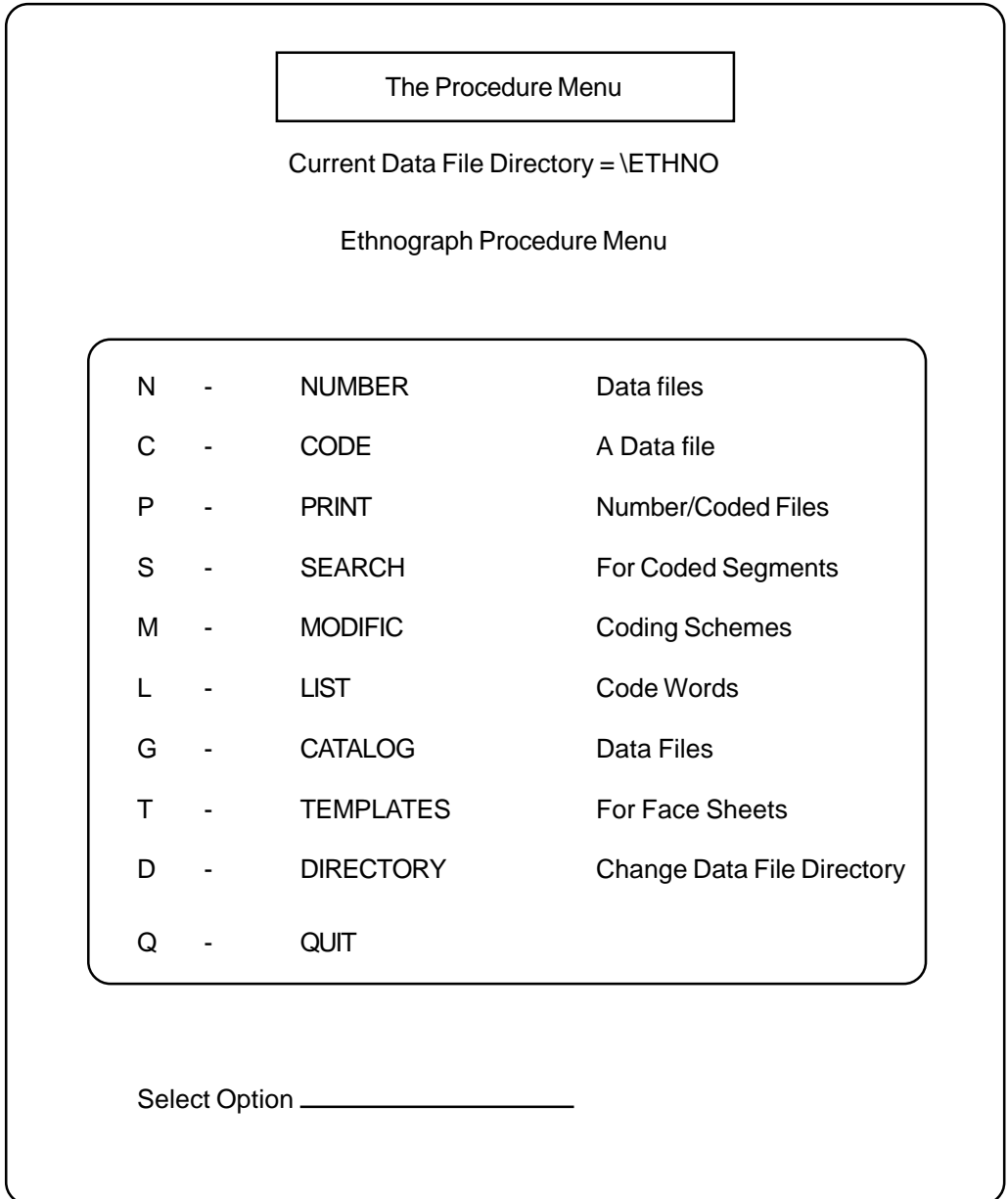
Además de las opciones anteriores, las versiones 4 y 5 admiten la posibilidad de crear un archivo de "memos", lo que va a facilitar enormemente el proceso de análisis, ya que no hay que olvidar, justamente sobre estas notas interpretativas y analíticas, se edifica la parte más sustantiva del trabajo de conceptualización de los datos que hemos obtenido durante el proceso de generación y recolección de información.

El programa, en su versión 5, admite pegar hasta 26 memos en cada línea de texto en un archivo de datos. Cada memo puede contener hasta 32,000 caracteres y un mismo archivo de datos soporta hasta 1.000 memos. Es posible imprimir los memos con el texto al cual ellos están referidos, así como también, crear categorías propias para los memos, lo cual va a facilitar los procesos de codificación axial y codificación selectiva a los que hemos hecho alusión en otras partes de este texto.

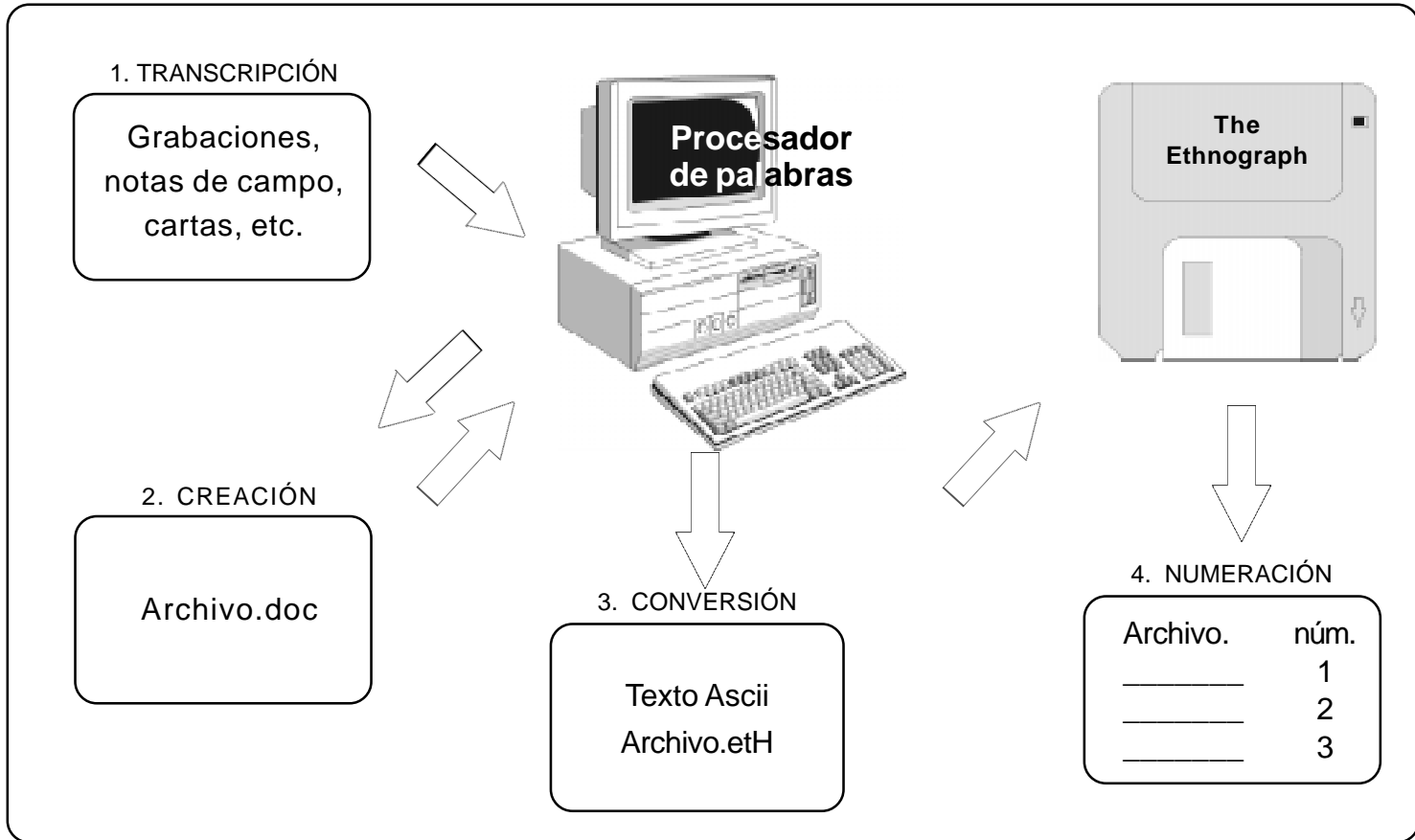
Gráfica 1
Sobre el proceso de análisis cualitativo empleando el Ethnograph



Gráfica 2 Pantalla con el menú principal



Gráfica 3
Proceso de paso de datos fuente a datos numerados



Autoevaluación No. 4

Elabore un cuadro comparativo entre las rutas metodológicas propuestas por la etnografía y la teoría fundada para adelantar los proceso de recolección y análisis de datos. Con base en dichos elementos, analice una de las investigaciones que se presentan en los anexos. En particular, precise cuáles fueron las categorías de análisis empleadas y cuáles son las grandes conclusiones de la respectiva investigación.

Lecturas requeridas

Jimenez, R. *Manual del recolector de datos culturales*. Bogotá: Ethnia, 1978.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. "La entrevista en profundidad". En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1992, pp. 101-132.

Control de aprendizaje

Realice una observación de una hora en un lugar público, registre los datos correspondientes y luego intente estructurar una clasificación de los mismos, de acuerdo con los aspectos más relevantes que identifique, tras realizar, por lo menos, dos lecturas de sus registros de observación. De preferencia, realice el ejercicio con otro compañero o compañera de estudio. Elabore un informe por escrito de este trabajo. Alternativamente, realice una entrevista de 30 minutos a uno de sus compañeros de trabajo o de estudio tomando como eje de la misma su historia personal. Grabe la entrevista, transcriba y categorice el contenido respectivo según las orientaciones aquí planteadas. Elabore un informe por escrito de esta actividad.

Referencias

Fernández, J. M. "Persuasion and Performances: Of the Beast in Every Body...and the Metaphors of Every Man". In: C. Geertz (De.) *Myth, Symbol and Culture*. New York: W.W. Norton, 1974.

Schön, D. A. *Generative Methaphor: A Perspective on Problem Solving in Social Policy*.

Bibliografía complementaria

Recolección de datos

Acevedo, A. y Lopez, A. F. *El proceso de la entrevista. Concepto y modelos*. México: Limusa/Noriega, 1992.

Antle May, K. "Interview Techniques in Qualitative Research: Concerns and Challenges". In: M. Morse (eds.). *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*. Rockville, Maryland: Aspaen, 1989, pp. 171-182.

Bauman, L. J. y Adair, E. G. "The Use of Ethnographic Interviewing to Inform Questionnaire Construction". In: *Health Education Quarterly*. vol.19, núm.1, pp. 9-25.

Becker, H. W. and Others. "Field Work With The Computer: Criteria for Assessing Systems". In: *Qualitative Sociology*. 7, 1984, 16-33.

Blanchet. "Entrevistar". En: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea, 1989, pp. 87-130.

Brenner, M. Et al., (eds.). *The Research Interview: Uses and Approaches*. London: Academic Press, 1985.

Bruyn, S. T. *The Human Perspective in Sociology. The Methodology of Participation Observation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc, 1966.

Carey, M. A. "The Group Effect in Focus Groups: Planning, Implementing, and Interpreting Focus Group Research". In: Morse, J. M. *Issues in Qualitative Research Methods*. 1994, pp. 225-241.

Creswell, R. y Godelier, M. *Útiles de Encuesta y de análisis antropológicos*. Madrid: Fundamentos, 1981.

Fraser, R. "La formación del entrevistador". En: *Historia y fuente oral*. Barcelona (1990) núm. 3, pp. 129-150.

García, R. y Amezcua, C. "Técnicas cualitativas de investigación". En: *Documentación social*. (1993), núm. 92, pp. 257-274.

Goodale, J. G. *La entrevista: técnica y aplicaciones para la empresa*. Madrid: Pirámide, 1990.

Hall, E.T. *El lenguaje silencioso*. México: Alianza/CNCA, 1989.

Hammersley, M. y Atkinson, P. "Registrar y organizar la información". En: *etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994, pp. 161-190.

Hodder, I. "The Interpretation of Documents and Material Culture". In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks - California, 1994, pp. 393-402.

Ibañez, J. "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión". En: García Tefarndo, M. y otros. (comps.). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza, 1986.

Jorgensen, D. L. *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. Newbury Park-California: Sage, 1989.

Keats, D. *La entrevista perfecta: manual para obtener toda la información necesaria en cualquier tipo de entrevista*. México: Pax, 1992.

Kvale, S. "The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and Hermeneutical Mode of Understanding". In: *Journal of Phenomenological Psychology*. vol. 14, núm. 2, pp. 171-196.

McCracken, G. *The Long Interview*. Newbury Park, California: Sage, 1988.

Morgan, D. L. (ed.) *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. California: Portland State University. Sage Focus Editions, Volume 156, June, 1993.

Morgan, D. L. *Focus Groups As Qualitative Research*. Newbury Park, California: Sage, 1988.

Nahoum, Ch. *La entrevista psicológica*. México: Kapeluz, 1985.

Ortí, A. "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupos". En: García, M. y otros (comp.). *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza, pp.153-185.

Platt, J. The "Development of the "Participant Observation" Method in Sociology: Origin Myth and History". In: *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. Vol. 19, 1983, pp. 379-393.

Quesada, M. y Frattini, E. *La entrevista: el arte y la ciencia*. Madrid: Eudema, 1994.

Rubin, I. S. and Rubin, H. J. *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. California: Sage, 1995.

Russi, B. "Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva". En: J. Galindo (coordinador). *Técnicas de investigación: en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, 1998, pp. 75-115.

Sierra, F. "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social". En: J. Galindo (coordinador). *Técnicas de investigación: en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, 1998, pp. 277-345.

Sharpe, L. "Participant Verification Procedures". In: J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement*. London: Pergamon Press, 1988.

Shotter, J. *Conversational Realities*. London: Sage, 1993.

Spradley, J. P. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1979.

Spradley, J. P. *Participant Observation*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1980.

Steward, D. and Shamdsani, P. *Focus Group: Theory and Practice*. Newbury Park-California: Sage, 1990.

Swanson, J. M. "The Formal Qualitative Interview for Grounded Theory". In: C. Chetniz and M. Sawanson (Eds) *From Practice to Grounded Theory*. Menlo Park, California: Addison Wesley, 1986, pp. 66-78.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. "La observación participante; preparación del trabajo de campo". En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1992, pp. 31-99.

Wiseman, J. P. *Stations of the Lost*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970.

Wolcott, H. F. *The Art of Fieldwork*. Walnut Creek-California: Altamira, 1995.

Woods, P. "Observación". En: *La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987, Pp. 49-76.

Análisis de datos

Agar, M. "Microcomputers as Field Tools". In: *Computer in the Humanities*, (1983), 17: 19-26.

Alvarado, S. V. Rojas, C; Sandoval, C. A, y Vasco, C. E. *Análisis de información cuantitativa y cualitativa en la investigación en ciencias sociales*. Medellín: CINDE 1990(C).

Berger, A. A. *Media Analysis Techniques*. London: Sage, 1991.

Brent, E. "Qualitative Computing: Approaches and Issues". In: *Qualitative Sociology*. 7, 1984, 34-60.

Bryman, A. and Burgess, R. (eds.). *Analyzing Qualitative Data*. London/New York: Routledge, 1994.

Burgess, R. (ed.), *Studies in Qualitative Methodology: Computing and Qualitative Research, Volume 5*. London: JAI Press, 1995.

Carney, J. H. and others. "Categorizing, Coding, and Manipulating Qualitative Data Using the Word Perfect and Word Processor". In: *The Qualitative Report*. Vol.3, núm.1, March, 1997.

Cartwright, A. "Personal and Professional Factors in the Development a Code-A-Text". In: *Qualitative Health Research*. Vol. 8, núm. 3, mayo 1998, pp. 404-413.

Coffey, A. and others. "Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations". In: *Sociological Research Online*, Vol.1 núm. 1., 1996.

Coffey, A. and Atkinson, P. *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks-California: Sage, 1996.

Constas, M. A. "Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of Category Development Procedures". In: *American Educational Research Journal*. Vol. 29, núm. 2, pp. 253-266.

DeWalt, B. R. and Pelto, P. J. (eds.). *Micro and Macro Levels of Analysis in Anthropology*. Boulder, Colorado: Westview, 1985.

Feldman, M. S. *Strategies for Interpreting Qualitative Data*. Thousand Oaks, California: Sage, 1995.

Fielding, N. G. and Lee, R. M., *Using Computers in Qualitative Research*. London: Sage, 1991.

Frohman, A. *The Role of Technology in Transcribing Data from Multiple Sources and Perspectives*. Paper presented to Annual Meeting at the American Educational Research Association's, New York, April, 1996.

Gillespie Jr. G. W. Using Word Processor Macros for Computer-Assisted Qualitative Analysis. In: *Qualitative Sociology* (1986). Vol. 9, núm. 3, pp. 283-292.

Goffman, E. *Frame Analysis*. New York: Harper Row, 1974.

Hesse-Biber, S. et al. "HyperResearch: A Computer Program for the Analysis of Qualitative Data with an emphasis on Hypothesis Testing and Multimedia Analysis". In: *Qualitative Sociology*, (1991), vol. 14, pp. 289-306.

Hinds, P. S. and others. "The Possibilities and Pitfalls of Doing a Secondary Analysis of a Qualitative Data Set". In: *Qualitative Health Research*. Vol.7, núm. 3, august 1997, pp. 408-424.

Huber, G. L. and García, C. M. "Computer Assistance for Testing Hypotheses About Qualitative Data: The Software Package AQUAD 3.0". In: *Qualitative Sociology* (1991), vol. 14, pp. 325-348.

Jorgensen, D. L. "Analyzing and Theorizing". In: *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. Newbury Park, California: Sage, 1990, pp.107-116.

Kelle, U. "Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data". In: *Sociological Research Online*, 1997.

Kelle, U. *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory: Methods and Practice*. London: Sage, 1995.

Krippendorff, K. *Metodología del análisis de contenido*. Buenos Aires/Barcelona: Paidós-Comunicación, 1991.

Lofland, J. *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont-California: Wadsworth, 1971.

Lonkila, M. Grounded Theory as an Emerging Paradigm for Computer-Assisted Qualitative Data Analysis. In: U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice*. London: Sage, 1995.

Miles, M. B. and Huberman, M. A. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks-California: Sage, 1994.

Miles, M. B. and Huberman M. A. *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, California: Sage, 1984.

Morse, J. M. "Emerging from the Data: The Cognitive Processes of Analysis in Qualitative Inquiry". In: J.M. Morse (Ed.) *Critical Issues in Qualitative Research and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage, 1994, pp. 23-43.

Pfaffenberger, B. *Computer Applications in Qualitative Research*. Beverly Hills, California: Sage, 1990.

Podolefsky, A. and McCarty, C. "Topical Sorting: A Technique for Computer-Assisted Qualitative Data Analysis". In: *American Anthropologist*. 85, 1983, 886-890.

Richards, Th., and Richards, L. "Using Computers in Qualitative Research". In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks - California, 1994, pp. 445-462.

Sandoval, C. A. "La categorización y el análisis dentro de los procesos de objetivación, tematización interpretativa y tematización generalizadora: aspectos conceptuales, Metodológicos y Técnicos". En: *Síntesis de Conferencias y Simposios del Congreso Latinoamericano de Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1993, Pp.182-192.

Seidel, J. *An Introduction to the Ethnograph. Workshop Materials and Handouts*. Quito: Pan American Health Organization/Qualis Research Associates, 1993. (E-Mail: JSeidel@MCIMail.Com).

Seidel, J. *Ethnograph, v5.0: A User's Guide*. Thousand Oaks, Ca: Qualis Research, 1998.

Seidel, J. V. and Clark, J.A. "The Ethnograph: A Computer Program for the Analysis of Qualitative Data". In: *Qualitative Sociology*. 7, 1984, 110-125.

Sowden, S. and Keeves, J. P. "Analysis of Evidence in Humanistic Studies". In: J.P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement*. London: Pergamon Press, 1988.

Strauss, A. L. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1987.

Shelly, A. and Sibert, E. Using Logic Programming to Facilitate Qualitative Data Analysis. In: *Qualitative Sociology*. (1986) núm. 9, Pp. 145-161.

Suppe, F. (Ed.) "La estructura de las teorías y el análisis de datos. En: *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editora Nacional, 1974.

Thorne, S. "Secondary Analysis in Qualitative Research: Issues and Implications". In: J.M. Morse (Ed). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks - California: Sage, 1994, pp. 263-279.

Tesch, R. *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: Palmer Press, 1990.

Walker, B. L. "Computer Analysis of Qualitative Data: A Comparison of Three Packages". In: *Qualitative Health Research, an Interdisciplinary Journal*. Vol. 3, núm. 1, Pp. 91-111.

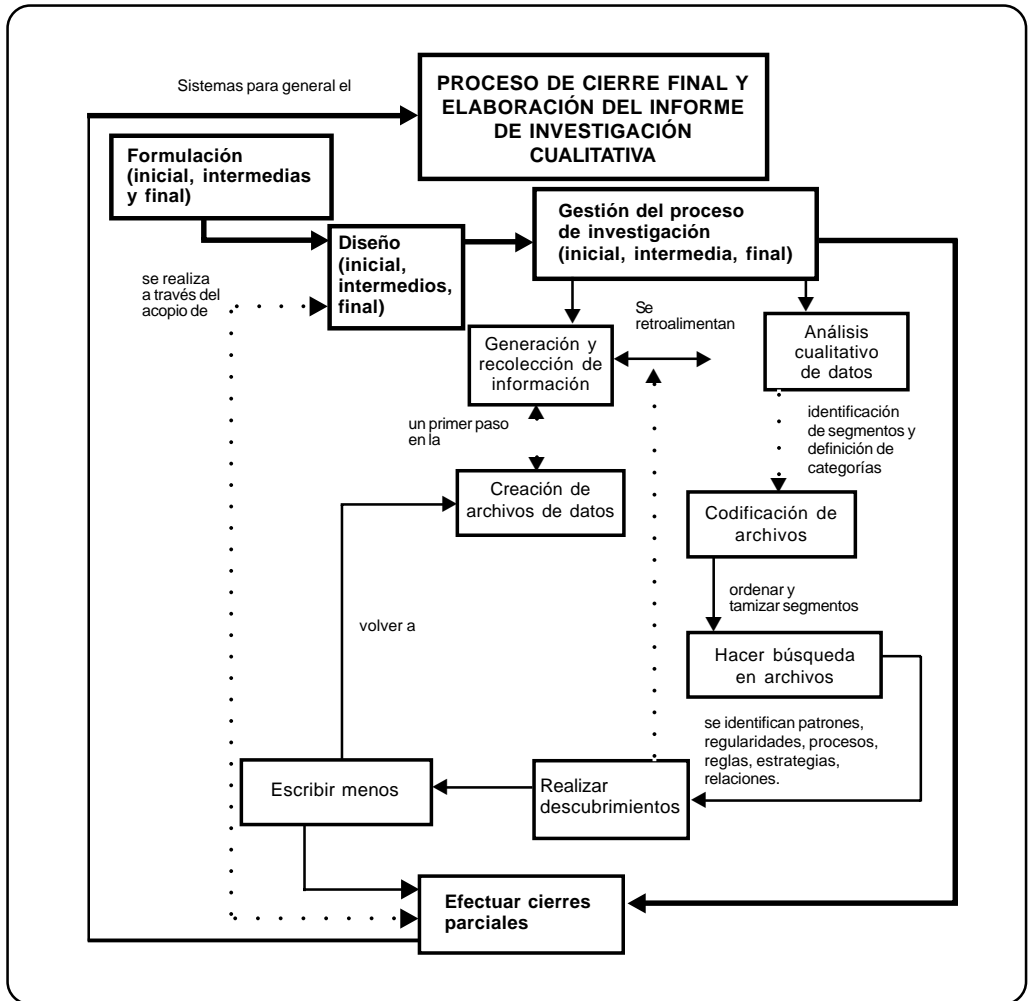
Weitzman, E. A. and M. B. Miles. *Computer Programs for Qualitative Data Analysis*. Newbury Park-California: Sage, 1995.

Wolcott, H. F. *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks-California: Sage, 1994.

**La etapa final del análisis
y la redacción del informe
de investigación cualitativo**

QUINTA UNIDAD

Mapa conceptual



Quinta unidad

La etapa final del análisis y la redacción del informe de investigación cualitativo

5.1 El análisis después de agotar el trabajo de campo la relación entre la teoría, la recolección y el análisis de datos

Al adentrarnos en este punto, vale la pena recordar, con Morse (1994), que el proceso de análisis es un proceso que requiere un cuestionamiento astuto, una búsqueda implacable de respuestas, una observación activa y sostenida y un acertado recordatorio. Éste es un proceso de juntar trozos de datos, de hacer lo invisible obvio, de reconocer lo significativo desde lo insignificante, de ligar lógicamente hechos aparentemente desconectados, de ajustar categorías una con otra y de atribuir consecuencias a los antecedentes. Es un proceso de conjetura y verificación, de corrección y modificación, de sugerencia y defensa. Es un proceso creativo de organización de datos que hará parecer el esquema analítico como obvio.

De acuerdo con todo lo anterior, se infiere la existencia de cuatro procesos cognitivos como constituyentes dinámicos de todos los métodos cualitativos: *comprensión, síntesis, teorización y recontextualización*. Estos cuatro procesos corresponden a una secuencia lógica, ligada al progreso de elaboración mental que el investigador cualitativo desarrolla en el transcurso de su labor de creación de conocimiento.

En concordancia con lo dicho, se tiene que el investigador será capaz de obtener o crear una síntesis expresada en declaraciones generalizables acerca de los actores sociales involucrados solo, tras alcanzar primero, un nivel de comprensión suficiente sobre la realidad humana objeto de estudio. De otro lado, para que el investigador pueda acceder a algún nivel de teorización, requiere previamente, hallarse en capacidad de sintetizar y, por último, el investigador estará en condiciones de recontextualizar únicamente, cuando los conceptos o modelos en la investigación se hubiesen desarrollado completamente.

De esta manera, se genera una cadena en la cual el proceso anterior siempre será condición del inmediatamente siguiente.

Hechas las precisiones anteriores, nos centraremos ahora en los procesos de teorización y recontextualización, ya que los de Comprensión y Síntesis ya fueron abordados suficientemente en capítulos anteriores.

5.1.1 La teorización como proceso componente del análisis final

Reconocer la teoría como una herramienta para orientar la investigación es fundamental en todos los métodos de investigación; no obstante, en la investigación cualitativa el desarrollo teórico muestra cierta particularidad que reside, en asumirlo como un referente o guía para realizar la comprensión y síntesis de los datos, y no como una estructura o marco dentro del cual se ordenan los datos. La teoría, en este sentido, da a los datos la posibilidad de conectarse a un cuerpo más grande de conocimiento (Morse, 1994), pero sin imponerle una forma o una lógica, que sea ajena o distinta, a la derivada de la naturaleza propia de los datos obtenidos.

En el contexto de lo dicho, la *teorización* es el proceso por medio del cual se construyen y asumen explicaciones alternativas, apoyándose, para ello, en la lectura e interpretación sostenida de los datos generados por la investigación; siempre buscando una mejor, más conveniente y sencilla explicación de dichos datos. La realización de este proceso implica, plantearse y responder un conjunto de preguntas que permitan establecer nexos entre los datos arrojados por la investigación y la teoría ya establecida o existente; para ello se recurre a alguna de cuatro estrategias: *encadenamiento*, *uso de pensamiento lateral*, *inducción* y *falsación*. A continuación detallamos algunos aspectos de cada una de ellas.

5.1.1.1 Encadenamiento. Esta primera estrategia se orienta a la identificación de las creencias y valores presentes en los datos de los que se dispone, buscando generar, entre ellos, nexos en cadena o relaciones, que permitan completar el análisis, trascendiendo la dimensión meramente descriptiva. Algunos ejemplos de la utilización de esta estrategia son el establecimiento de nexos entre las dimensiones *Emica* (interna-significativa) y *Ética* (externa-formal), el planteamiento de vínculos entre las dimensiones *micro* y *macro*, y la construcción de conectores entre la perspectiva de los informantes y visiones de mundo más amplias.

5.1.1.2 Uso del pensamiento lateral. Una segunda estrategia se apoya en el uso del llamado *pensamiento lateral*, que es un recurso mediante el cual se examinan conceptos similares en otros escenarios o, en su lugar, se buscan otras fuentes complementarias de datos en nuevos contextos.

5.1.2.3 La inducción analítica. Esta tercera estrategia consiste en adelantar un desarrollo inductivo creciente y sistemático de la teoría sustantiva o de la teoría formal, partiendo, para ello, de los datos obtenidos.

5.1.2.4 La falsación y la construcción de conjeturas. Una cuarta y última estrategia se basa en el empleo de la conjetura y la falsación, para lo cual se realiza un ejercicio de formulación de hipótesis sobre nexos causales, de una forma sistemática o una tarea de secuenciación de las características atribuidas a ciertos comportamientos o experiencias. Para apoyar esta tarea se emplean dos recursos metodológicos: *el muestreo teórico y la validación con los informantes*. En relación con esta última, la idea es que los patrones desarrollados durante el análisis sean confrontados en las entrevistas con los actores sociales, quienes por su contacto y conocimiento de la realidad humana objeto de investigación cuentan con los elementos de juicio para confirmar o refutar lo planteado en dichos patrones por quien conduce la respectiva investigación.

En relación con esta estrategia hay que recordar la distinción entre los conceptos de *plausibilidad y credibilidad*. El primero se refiere a la posibilidad de que una afirmación resulte cierta a la luz del conocimiento disponible en el momento, mientras que el segundo alude a la garantía de que una afirmación sea asumida como correcta, dada la naturaleza de los fenómenos involucrados, las circunstancias de la investigación y las características del investigador.

5.1.2 La recontextualización

Este proceso ocurre cuando el investigador prueba extender o extrapolar la aplicación de la teoría emergente a poblaciones o escenarios diferentes a aquellos en los cuales tuvo su origen.

En el proceso de recontextualización, el trabajo de otros investigadores y la teoría existente, desempeñan un papel crítico. Esto ocurre porque la teoría disponible provee

el contexto en el cual el investigador podrá ligar sus hallazgos con el conocimiento ya establecido. La teoría ya elaborada dentro de cualquier disciplina relacionada con la temática abordada recontextualiza los nuevos hallazgos proporcionándoles un referente de comprensión más amplio y general, adaptándolos de modo que haga posible el avance del conocimiento disciplinario. Morse (Ibíd.) señala al respecto cómo la teoría establecida provee un mecanismo que permite evaluar y demostrar la utilidad y las implicaciones de los hallazgos.

5.2 La estructuración del informe

La escritura del informe de investigación es uno de los puntos más álgidos del proceso, por cuanto en él debe lograrse una reconstrucción del camino seguido para obtener los hallazgos y conclusiones que ocupan el primer plano de la atención de los posibles lectores del mismo. Debe señalar, con claridad, cuál es el fundamento conceptual y empírico que apoya el trabajo del investigador y debe, así mismo, en una forma breve y precisa, comunicar lo que significó esa experiencia para los actores involucrados y lo que representa para la teoría formal ya establecida.

Woods (1987) se refiere a este proceso de una manera alegórica y un tanto dramática cuando en uno de los primeros apartes del capítulo dedicado a la redacción del informe de investigación, incluye un apartado que titula: *"En el umbral del sufrimiento"*. No obstante esa presentación, podemos señalar que las fuentes principales del mencionado "sufrimiento" tienen que ver más con la ausencia de un método de trabajo relativamente fácil de implementar mediante el seguimiento de algunas sencillas recomendaciones, que eviten que se cometan errores frecuentes en la manera de realizar este trabajo, que con la naturaleza misma de la tarea para desarrollar.

Spradley (1979), Hammersley y Atkinson (1994), Taylor y Bogdan (1992) plantean algunos lineamientos para la escritura del informe de investigación cualitativa. El proceso en cuestión, de acuerdo con la conceptualización y las orientaciones de los autores referidos, constaría de 8 pasos, los cuales enumeramos y comentamos a continuación.

5.2.1 Identificación de la audiencia destinataria

Este aspecto es de suma importancia porque, dependiendo de las características de quien va a ser interlocutor, se definirán detalles tan prácticos como la densidad conceptual, el volumen y la extensión del informe. Así, por ejemplo, se puede señalar que es distinto

escribir un informe para un grupo gerencial, que para un grupo comunitario o un grupo científico o académico.

5.2.2 Formulación de una tesis a partir de los principales hallazgos

En lo posible, esta tesis ha de coincidir con lo que algunos llaman la categoría "corazón" o eje del análisis, la cual se espera que halla emergido del trabajo con los datos, mediante un ejercicio sostenido de categorización inicialmente descriptivo, luego axial y por último selectivo. Recuérdese las conceptualizaciones que al respecto hicimos en los capítulos 3 y 4 de este texto. El acierto en este punto hará factible un informe con "identidad propia" cuyo contenido deberá anunciarse desde el título mismo con el que se designe la investigación.

5.2.3 Elaboración de una lista de tópicos y creación de un esquema de desarrollo a partir de los mismos

Antes de iniciar el ejercicio de redacción, es necesario hacerse a una visión de conjunto e identificar las piezas de ese todo. Esto parece algo obvio, pero lastimosamente se olvida con frecuencia y por eso se convierte en uno de los errores que más se repite en el proceso de escritura.

A manera de guía preliminar para estructurar el plan de escritura mencionado, identificamos los componentes básicos que han de integrar el informe final de investigación cualitativa. Aquí enunciaremos las secciones básicas y en el numeral 5.3 y sus derivados desarrollaremos un conjunto de preguntas que permitirán orientar el desarrollo del mismo. Las secciones básicas que siempre han de estar presentes son las que se enuncian a continuación.

Una introducción que aparece físicamente en la parte inicial del informe, pero que se redacta definitivamente cuando el cuerpo del informe está listo. Dicha introducción plantea los antecedentes de la investigación, precisa los focos empírico y teórico a los que tendió con el avance del proceso investigativo, enuncia de manera breve el camino metodológico seguido y anuncia la secuencia con que continúa el desarrollo del informe.

Un primer capítulo donde se desarrollan de manera amplia los antecedentes y la evolución global de los focos empírico y teórico desde la formulación inicial hasta la formulación

final, pasando por las formulaciones intermedias, tratando de reconstruir con una visión de proceso la evolución atravesada por la investigación.

Un segundo capítulo en el que se describen y sustentan de manera detallada los métodos y procedimientos empleados para obtener la información que sustentan los hallazgos y conclusiones de la investigación. Al igual que en el capítulo anterior es importante no perder de vista la perspectiva de proceso que caracteriza la construcción metodológica de orden cualitativo, es decir, se debe partir de reconstruir el planteamiento metodológico inicial, hasta la orientación metodológica final.

Los siguientes capítulos dependerán en su volumen y densidad de las características del sistema categorial desarrollado. La idea básica al respecto es, articular la presentación conceptual, los hallazgos específicos y las conclusiones particulares en un solo cuerpo evitando disgregarlos en capítulos independientes como es la tradición de los informes de tipo cuantitativo donde por un lado está el marco teórico y por el otro la presentación y discusión de los resultados. Así las cosas, la exposición dará lugar a tantos capítulos como categorías axiales se hubiesen identificado o construido.

Dentro de cada uno de estos capítulos se seguirá una secuencia que en líneas generales tiene los siguientes elementos: un párrafo introductorio que expone el origen y la evolución de la respectiva categoría, una exposición de los hallazgos pertinentes y relevantes vinculados con la categoría respectiva, una ilustración con segmentos de texto seleccionados de los datos obtenidos y finalmente un párrafo de conclusiones atinentes a la categoría abordada.

Un capítulo final donde se integran las conclusiones de cada uno de los capítulos anteriores pero ahora desde una perspectiva relacional de conjunto, esto es, centrada en la forma como las distintas categorías axiales se relacionan entre sí y cómo los hallazgos y conclusiones vinculados a las categorías axiales correspondientes se conectan recíprocamente.

Un conjunto de anexos en los cuales se presentan las guías de trabajo e instrumentos que se hubiesen utilizado en el proceso de generación y recolección de información. Opcionalmente, se pueden incluir como anexos las transcripciones de los archivos primarios cuidando de proteger las identidades de los informantes”, esto tiene la finalidad de permitir lecturas e interpretaciones alternativas a la presentada por el investigador.

Finalmente, la relación de referencias bibliográficas o de otras fuentes documentales que se hubiesen empleado.

5.2.4 Escritura de un primer borrador de cada apartado o sección

De acuerdo con lo considerado en el esquema ya mencionado, una clave importante aquí es iniciar el desarrollo del texto siguiendo, lo más rigurosamente posible, el esquema elaborado de manera previa. En esta etapa de la elaboración del informe, es de más trascendencia y más práctico ocuparse de plasmar todas las ideas que obtener de entrada un producto ya refinado desde el punto de vista estilístico y de redacción.

En una expresión algo coloquial diríamos que es bueno y prioritario en cada apartado "*poner las ideas en el papel hasta que éstas ya no fluyan más*", manteniendo la secuencia definida en el plan de escritura, sin embargo, cabe advertir que existen diferencias en los estilos personales de producción y elaboración, por lo que es probable que, mientras se escribe un apartado, surjan ideas referidas a otros apartados diferentes al actual, en cuyo caso lo aconsejable es elaborar un "memo" o "recorderis" que permita más tarde reconstruir esas ideas emergentes, tras lo cual se debe proseguir con el apartado o sección que se estaba trabajando inicialmente.

5.2.5 Revisión del esquema elaborado posterior al desarrollo de los apartados y la ubicación de subencabezados (subtítulos)

Es posible que tras el ejercicio de escritura inicial, algunos apartados hubiesen quedado muy extensos, lo que obligará a realizar una subdivisión de los mismos para facilitar su lectura y comprensión global. Realizada esta tarea, será conveniente imprimir esta primera versión del informe para someterla a la lectura de otra u otras personas.

5.2.6 Relectura del informe para escribir la introducción y las conclusiones generales

Como lo digimos previamente, es aconsejable entregar esta primera versión del informe final a otra persona, de preferencia un colega, con el propósito de que nos dé su impresión sobre la *legibilidad y coherencia* del texto producido. Es de advertir que el aporte esperado no tiene relación con la validez y legitimidad del contenido ya que este trabajo se debe haber adelantado de manera previa con los actores sociales participantes y con otros investigadores pero durante el proceso, no al final del mismo.

5.2.7 Reajuste e ilustración del texto a partir de las observaciones recogidas

Una vez sistematizadas las observaciones sobre la legibilidad del texto, se procede a su reelaboración. Culminada la cual, se ilustran los conceptos desarrollados y los hallazgos respectivos, con ejemplos retomados de las notas de campo, las transcripciones de las entrevistas realizadas o los análisis documentales adelantados.

5.2.8 Edición de la versión final del informe

Concluida la labor de elaboración del contenido se pasa a la revisión y perfeccionamiento de los aspectos formales de presentación del informe, para lo cual es necesario adoptar las normas que al respecto han desarrollado organismos de estandarización, que para el caso colombiano corresponde a los lineamientos trazados por ICONTEC (Instituto Colombiano de Normas Técnicas).

Desde una óptica que complementa los planteamientos anteriores, Lofland (1974), citado por Hammersley (1994), formula algunas estrategias derivadas de la lectura y evaluación de informes de investigación cualitativa, particularmente etnografías. Las estrategias en cuestión están referidas principalmente a la manera de secuenciar el informe de investigación, donde se resalta principalmente la necesidad de trascender el mero ordenamiento cronológico, para dar paso a un ordenamiento, temático ligado estrechamente al sistema categorial desarrollado en el curso de la investigación. Esto implicará, por ejemplo, que los capítulos de presentación de resultados habrán de coincidir con las categorías de análisis identificadas.

Formuladas las recomendaciones anteriores y sin perder de vista que la publicación de los resultados de una investigación tiene como propósito su análisis y uso, es bueno concluir este apartado con la recomendación de adelantar la lectura de las referencias aquí planteadas sobre el tema en cuestión. Finalicemos con algunas directrices acerca de los requisitos que debe llenar el informe de investigación.

5.3 Requisitos de calidad que han de cumplir las conclusiones presentadas en el informe final de investigación

La significación y credibilidad del informe final reposa en buena parte en el cumplimiento de unos requisitos éticos y técnicos, que van a hablar de la transparencia y el rigor observados desde la formulación hasta la culminación del proceso investigativo.

En esta parte de cierre de nuestro texto, no queremos omitir una referencia a este tema por constituir un elemento de capital importancia para mantener la coherencia de todo lo aquí expuesto. Miles y Huberman (1994) listan al respecto, una serie de aspectos que a su juicio definen unos estándares básicos de calidad, confianza y autenticidad de los hallazgos, ellos son: objetividad/confirmabilidad, confiabilidad/auditabilidad, validez interna/credibilidad/autenticidad, validez externa/transferibilidad/pertinencia y utilización/aplicación/orientación a la acción. Cada uno de los aspectos antes señalados se concreta en preguntas específicas que sirven de orientación para la elaboración del informe. Detallemos lo más básico de esos aspectos y de las preguntas asociadas.

5.3.1 Objetividad/confirmabilidad

Este dominio algunas veces es denominado "validez externa" y enfatiza la replicabilidad del estudio por parte de otros (LeCompte y Goetz, 1982; citado por Miles y Huberman, 1994). Las preguntas más relevantes que se tienen que contestar acerca de este aspecto son las que se enuncian a continuación:

- ¿Los métodos y procedimientos empleados en el estudio se describen explícitamente y en detalle?
- ¿Es posible reconstruir la secuencia que se siguió para conocer cómo se obtuvieron, procesaron, condensaron/transformaron y mostraron los datos para arribar a las conclusiones presentadas?
- ¿Se vinculan explícitamente las conclusiones planteadas con los datos condensados presentados?
- ¿Se presenta un registro detallado y suficiente de los métodos y procedimientos utilizados en la investigación como para ser seguidos como si fuera una "continuación tardía" del estudio en cuestión?
- ¿Se explicitan y hacen conscientes los posibles prejuicios, valores y sesgos, estados emocionales del investigador y cómo ellos pudieron incidir durante la investigación?
- ¿Se consideraron realmente las hipótesis y conclusiones rivales? ¿En qué punto del estudio? ¿Otras conclusiones rivales parecen ser plausibles?

5.3.2 Confiabilidad

El eje de la preocupación aquí es si el proceso de investigación es razonablemente estable y consistente, tanto en el tiempo, como a través de distintos investigadores y métodos. Kirk y Miller (1986), citados por Miles y Huberman (1994), hacen la distinción entre "confiabilidad diacrónica" (estabilidad de las observaciones en el tiempo) y "confiabilidad sincrónica" (estabilidad en el mismo espacio de tiempo). Las preguntas relevantes que los autores ya mencionados identifican son:

- ¿Las preguntas de la investigación son claras y las características del diseño de la investigación son congruentes con ellas?
- ¿Se describen explícitamente el papel y la posición del investigador dentro de la situación de investigación?
- ¿Los hallazgos muestran un paralelismo significativo a través de las fuentes de datos (informantes, contextos, tiempos)?
- ¿Se especifican con claridad los paradigmas básicos y los constructos analíticos?
- ¿Los datos se recolectaron a través de un completo y apropiado muestreo de escenarios, tiempos e informantes?
- ¿Si en el trabajo de campo estuvieron involucrados varios investigadores, estos desarrollaron protocolos comparables entre sí?
- ¿Se realizó una revisión o chequeo de la codificación elaborada y ella se mostró adecuada?
- ¿Se realizó un control de calidad de los datos (Ejemplo para detectar sesgos, engaños o informantes desubicados)?

5.3.3 Validez interna/credibilidad/autenticidad

Esta dimensión de la calidad de los hallazgos y de las conclusiones es multifacética, en función del tipo de entendimiento que emerge al desarrollar un proceso de investigación de tipo cualitativo. Esos tipos de entendimiento según Maxwell's (1992), citado por Miles

y Huberman (1994), pueden corresponder a una de cuatro categorías: *Descriptivo, interpretativo, teórico y evaluativo*.

Algunas preguntas pertinentes y útiles para orientar la elaboración del informe final de investigación en este tema son las que se enuncian a continuación:

- ¿Son significativas y ricas de contexto las descripciones presentadas?
- ¿La reconstrucción elaborada genera la sensación de plausibilidad y parece convincente?
- ¿La triangulación entre métodos complementarios y fuentes de datos generalmente producen conclusiones convergentes? ¿Si no es así, se muestra una explicación coherente para ello?
- ¿Los datos presentados se muestran bien relacionados con las categorías de análisis, sean estas previas o emergentes?
- ¿Los hallazgos presentados son coherentes internamente? ¿Se relacionan sistemáticamente los conceptos expuestos?
- ¿Se explicitan la lógica y las reglas que se siguieron para confirmar las proposiciones e hipótesis que fueron emergiendo en el curso del proceso investigativo?
- ¿Se examinó la evidencia negativa?, ¿qué se halló?, ¿qué sucedió entonces?
- ¿Las explicaciones rivales se consideraron de manera efectiva?, ¿qué sucedió entonces?
- ¿Las conclusiones presentadas fueron sometidas a consideración de los informantes para realizar precisiones sobre las mismas? ¿Si ello no se llevó a cabo existe una razón coherente que lo explique?

5.3.4 Validez externa/transferibilidad/oportunidad

El tema de fondo aquí tiene que ver con la posibilidad o no de generalizar las conclusiones de la investigación. Al respecto, Firestone (1993), citado por Miles y Huberman (1994), postula la existencia de tres niveles de generalización: de la muestra a la población (de

poco uso y utilidad, en los estudios de tipo cualitativo), *analítica* (que implica la conexión a la teoría existente) y la *transferencia caso a caso*.

Maxwell (ibíd.) habla por su parte de *validez teórica*, refiriéndose a una explicación más abstracta para describir e interpretar los significados. Tales explicaciones deben hacerse más poderosas mediante su conexión a redes teóricas que trasciendan el estudio en curso. La generalización que lo anterior sugiere es la posibilidad de establecer nexos entre partes no estudiadas del caso original o realizar su extensión a otros casos. Algunas de las preguntas que pueden precisar este aspecto son las que relacionamos a continuación.

- ¿Se describen totalmente las características de la muestra original de personas, escenarios, procesos, etc.? ¿La descripción proporcionada hace posible la realización de comparaciones adecuadas con otras muestras?
- ¿Se establecen claramente los límites de generalización mediante una definición explícita de los alcances y las limitaciones de la investigación?
- ¿El muestreo teórico fue lo suficientemente diverso para permitir una amplia aplicabilidad?
- ¿Los hallazgos incluyen una descripción completa y suficiente para que los lectores del informe puedan evaluar el potencial de transferibilidad y pertinencia para sus propios escenarios?
- ¿Se observa congruencia entre los hallazgos y la teoría con la cual se conectan o fundamentan?

5.3.5 Utilización/aplicación/orientación a la acción

Esta última dimensión de calidad de los hallazgos y conclusiones presentados en el informe final de investigación se centra en un aspecto que trasciende la corroboración de la validez y la transferibilidad y examina la bondad del estudio desde lo que podríamos llamar relevancia social o validez pragmática, y que se resume en la pregunta *¿para qué sirve?* Siguiendo la lógica expositiva que hemos adoptado y retomando la propuesta de Miles y Huberman (ibíd.), relacionamos las preguntas específicas que permiten evidenciar este aspecto.

- ¿Los hallazgos planteados son intelectual y físicamente accesibles a los potenciales usuarios?
- ¿Los hallazgos presentados estimulan para que el lector se "plantee hipótesis" que sirvan de orientación para la acción futura?
- ¿Cuál es el nivel de conocimiento "usable" que los hallazgos y las conclusiones de la investigación arrojan? ¿Los alcances de ese conocimiento "usable" son de un nivel general como los de una teoría que guíe la acción o sugiera una política o, por el contrario, se restringen a un nivel local y específico, como el establecimiento de recomendaciones correctivas o la sugerencia de imágenes específicas de acción?
- ¿Los hallazgos presentados tienen un efecto catalizador dirigido a acciones específicas?
- ¿Los hallazgos y conclusiones presentados permiten desarrollar acciones inmediatas para ayudar a resolver un problema local?
- ¿Los usuarios de los hallazgos experimentan una sensación de empoderamiento, de un control incrementado sobre sus vidas?

Tras la exposición de estos aspectos referidos al informe de investigación, sólo nos resta concluir la presentación realizada en este texto con una invitación muy especial a los lectores para que profundicen los aspectos que resulten de su interés, mediante la consulta de la abundante bibliografía proporcionada. No obstante hay que advertir, que sólo cuando se asuma el sello característico del investigador cualitativo, esto es, una disposición de apertura y aprendizaje permanentes, ejercidos mediante un esfuerzo cotidiano de escucha, observación, reflexión y diálogo sistemáticos y respetuosos; se estará en la posibilidad de visualizar y comprender, las intimidades y profundidades del amplio y diverso universo de la realidad humana.

Autoevaluación N° 5

Realizar un análisis comparativo de la estructura de dos de los informes de investigación propuestos como lecturas requeridas y, a partir de los mismos, identificar cuales son los hallazgos y tesis principales que se pueden derivar para establecer una pauta que facilite la escritura de un informe de investigación cualitativo, que amplíe o complemente lo planteado en la unidad quinta del presente módulo.

Lecturas requeridas

Urrea, F. y Zapata, D. "El síndrome de los nervios como elaboración de la problemática cotidiana: su dinámica en el Distrito de Agua Blanca". En: A. C. Defosse y otros. *Mujeres de los Andes: condiciones de vida y salud*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Francés de Estudios Andinos/ Universidad Externado de Colombia, pp. 169-200.

Galeano, E. y Vélez, O. L. "Territorios, itinerarios urbanos y temporalidades". En: *La calle como forma de sobrevivencia: gaminismo, prostitución infantil y menor trabajador en el Centro de Medellín*. Medellín: Cámara de Comercio de Medellín, 1996, pp. 64-85.

Candela, Ma. Antonia. "Argumentación y conocimiento científico escolar". En: *Infancia y aprendizaje*. (1991), 55, pp. 13-28.

Bibliografía complementaria

Berg, B. L. "Writing Research Papers: Sorting the Noodles from the Soup". In: *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Allyn Bacon, 1998.

Chenail, R. J. "Presenting Qualitative Data". In: *The Qualitative Report*. Vol. 2, No. 3, December, 1995.

Hammersley, M. y Atkinson, P. "La escritura etnográfica". En: *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.

Hult, C. A. *Researching and Writing in Social Sciences*. Allyn & Bacon, 1996.

Lofland, J. *Styles of Reporting in Qualitative Field Research*. *The American Sociologist*, (1974), 9, 101-111.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. "Producing Reports". In: *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks California: Sage, 1994, pp. 298-306.

Morse, J. M. "Disseminating Qualitative Research". In: E. Dunn (ed.). *Disseminating Primary Care Research*. Thousand Oaks - California: Sage, 1994.

Sherman, R. "Reflections on the Editing Experience: Writing Qualitative Research". In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Volume 6, #3, Jul-Sept, 1993, pp. 233-240.

Taylor, S. J. y Bogdan R. "La presentación de los hallazgos". En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1992, pp. 100-132.

Wolcott, H. F. *Writing up Qualitative Research*. Newbury Park - California: Sage, 1990.

Woods, P. "Redacción". En: *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987, pp. 183-202.

Referencias de informes de investigación cualitativa

Etnográficos

Assaél, J. y Newman, E. *Clima emocional en el aula: un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago de Chile: PIIE, 1991.

Balderrama de Crespo, M. y otros. *Escuela y comunidad, una perspectiva etnográfica: el porqué del fracaso en escuelas marginales*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, 1982.

Davis, D. L. "The Meaning of Menopause in a Newfoundland Fishing Village". In: J.M. Morse (Ed). *Qualitative Health Research*. Newbury Park-California: Sage, 1992, pp. 145-169.

Edwards, V. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Santiago de Chile: PIIE, 1990.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. "Escuela y clases subalternas". En: *Cuadernos políticos*. núm. 37.

Parra Sandoval, R. y otros. *Maestros de maestros: la organización social de la transmisión del conocimiento en una normal rural*. Bogotá: CIUP/UPN, 1983. Reproducido en: R. Parra Sandoval. *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés, 1986, pp. 165-314.

Rockwell, E. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional/ Departamento de Investigaciones Educativas. Documento de Trabajo núm. 3, 1982.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso". En: *Revista Colombiana de Educación* núm. 12, 1980. CIUP/UPN, Bogotá.

Shwartzman, H. B. *Ethnography in Organizations*. Illinois: Northestern University Illinois. Qualitative Methods Series, Volume 27, January 1993.

Woods, P. y Hammersley, M. (comp.). *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995.

Fenomenológicos

Goffman, E. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortú, 1970.

Hermeneúticos

Mejía, O. y Tickner, A. B. *Cultura y democracia en América Latina: elementos para una reinterpretación de la cultura y la historia latinoamericanas*. Santa Fe de Bogotá: M & T, 1992.

Historias de vida

Barreto, J. y Puyana, Y. *Sentí que se me desprendía el alma: análisis de procesos y prácticas de socialización*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1996.

Borderías, C. "Las mujeres autoras de sus trayectorias personales y familiares: a través del servicio doméstico". En: *Historia y fuente oral*. núm. 9, 1991.

Burgos, E. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Barcelona: Argos Vergara, 1983.

Lewis, O. *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mortiz, 1965.

Investigación acción

Benítez, G. "Un diagnóstico con mujeres en la organización campesina (ANUC)". En: *Documentos de trabajo No. 3; metodologías de investigación participativa con mujeres campesinas*. Bogotá: PRODESAL, 1989.

Salazar, M.C. "Rompiendo el mundo del autoritarismo". En: Fals Borda, O. y Anisur, M. Rahman. *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. Santa Fe de Bogotá: CINEP, 1991, pp. 75-87.

Gianotten, V. y Wit, T. "Un caso de organización popular". En: Fals Borda, O. y Anisur Rahman, M. *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. Santa Fe de Bogotá: CINEP, 1991, pp. 89-114.

Semióticos y semiológicos

Silva, A. *Imaginario Urbano: Bogotá y Sao Paulo. Cultura y Comunicación Urbana en América Latina*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo, 1992.

Andersen, P.B. and Holmquist, B. (Eds.). *The Semiotics of the Workplace*. Berlín: Walter de Gruyter, 1995.

Andersen, P.B. A Semiotic Approach to Construction and Assessment of Computer Systems. In: H.E. Hirschheim et al (Eds.). *Information Systems Research: Contemporary Approaches and Emergent Traditions*. Amsterdam/NorthHolland, 1991.

Teoría fundada

Brady-Fryer, B. "Becoming the Mother of a Preterm Baby". In: Field, P.A. and Marck, P.B. (Eds). *Uncertain Motherhood: Negotiating Risk in the Childbearing Years*. Thousand Oaks - California: Sage, 1994, pp. 195-222.

Broadhead, R. *Private Lives and Professional Identity of Medical Students*. New Brunswick - New Jersey: Transaction, 1983.

Caupahe, E. *Fresh Stars: Men and Women After Divorce*. New York: Basic Books, 1983.

Charmaz, K. "Discovering" Chronic Illness: Ussing Grounded Theory. In: *Sociology of Health and Illness*. (1990), Vol. 30, Pp. 1161-1172.

De la Cuesta, C. *Mujeres y salud: un estudio cualitativo*. Medellín: Dirección Seccional de Salud de Antioquia, 1995.

Morse, J. M. and Johnson, J. L. (eds.). *The Illness Experience: Dimensions of Suffering*. Newbury Park - California: Sage, 1991.

Strauss, A., and others. *Hazards in Hospital Care*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

1. La construcción significativa del mundo social.	
A. Shultz	205
2. Territorios, itinerarios urbanos y temporalidades.	
E. Galeano y O.L. Vélez	253
3. Argumentación y conocimiento científico escolar.	
Ma. Antonia Candela	265
4. El síndrome de los nervios como elaboración de la problemática cotidiana: su dinámica en el distrito de Guadalajara.	
F. Urrea y D. Zapata	285

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Lectura complementaria Nº 1

Schultz, A

LA CONSTRUCCIÓN SIGNIFICATIVA DEL MUNDO SOCIAL



Fundamentos de una teoría de la comprensión intersubjetiva

*Tomada de: Introducción a la sociología comprensiva.
Barcelona, Editorial Paidós, 1993; pp. 127-167*

19. La tesis general del yo del otro en la percepción natural

Cuando procedemos a nuestro estudio del mundo social, abandonamos el método estrictamente fenomenológico¹. Comenzaremos aceptando simplemente la existencia del mundo social tal como se la acepta siempre en la actitud del punto de vista natural, sea en la vida cotidiana o en la observación sociológica. Al hacerlo así, evitaremos toda tentativa de ocuparnos del problema desde el punto de vista de la fenomenología trascendental. Por lo tanto, dejaremos de lado todo un conjunto de problemas cuya significación y dificultad fueron señaladas por Husserl en su *Lógica formal y trascendental*, aunque él no trató específicamente esos problemas². El problema del "significado" del "tú" sólo puede resolverse realizando el análisis que él planteó en esa obra. Sin embargo, ya se puede afirmar desde ahora con certeza que el concepto del mundo en general debe basarse en el concepto de "cada uno" y por lo tanto también del "otro"³. Max Scheler expresó la misma idea en "Erkenntnis und Arbeit":

¹ Véase nuestra nota agregada al final del capítulo 1, P. 73, más arriba.

² En las *Meditaciones cartesianas*, especialmente en la Meditación V, Husserl nos ha dado un profundo análisis de la significación general de estas cuestiones, y también ha fijado el punto esencial a partir del cual deben resolverse.

³ Esto se deduce del método con que Husserl trata el problema. Cf. *Logik*, P. 212.

La realidad del mundo de los contemporáneos y la comunidad se dan por sentadas como *esferas-del-tú* y *esferas-del-nosotros*, ante todo respecto del conjunto de la naturaleza, tanto viviente como inorgánica... Además, la realidad del "tú" y de una comunidad se da por sentada antes que la realidad del "yo" en el sentido del propio yo y del sus vivencias personales privadas⁴.

Debemos entonces dejar sin resolver los problemas notoriamente difíciles que rodean a la constitución del tú dentro de la subjetividad de la experiencia privada. No vamos a preguntar, por lo tanto, cómo se constituye el tú en un yo, si el concepto de "ser humano" presupone un yo trascendental en el cual ya está constituido el otro yo trascendental, o en qué medida es posible el conocimiento intersubjetivo universalmente válido. Por más importantes que estas cuestiones puedan ser para la epistemología y, por lo tanto, para las ciencias sociales, podemos dejarlas tranquilamente de lado en la presente obra⁵.

Por lo tanto, el objeto que estudiaremos es el ser humano que mira al mundo desde una actitud natural. Nacido en un mundo social, se encuentra con sus congéneres y da por sentada la existencia de éstos sin cuestionarla, así como da por sentada la existencia de los objetos naturales que encuentra. La esencia de su supuesto acerca de sus congéneres puede expresarse en esta breve fórmula: el tú (o la otra persona) es consciente, y su corriente de conciencia es de carácter temporal y muestra la misma forma básica que la mía. Pero esto, por supuesto, tiene sus aplicaciones. Significa que el tú sólo conoce sus vivencias por medio de Actos reflexivos de atención. Y significa que los Actos de atención misma variarán de carácter de un momento a otro y sufrirán cambios a medida que pasa el tiempo. En síntesis, significa que la otra persona también experimenta su propio envejecimiento.

Por lo tanto, todo lo que dijimos en el capítulo II acerca de la conciencia se aplicará exactamente al tú. Puesto que el tú realiza también Actos intencionales, confiere también significado. El tú selecciona también ciertos ítems de su corriente de conciencia y los interpreta ubicándolos dentro de algún contexto de significado. Representa también como unidades completas los Actos intencionales que ocurrieron paso a paso. Va colocando

⁴ *Die Wissensformen und die Gesellschaft* (Leipzig, 1926), II, Pp. 475 y siguientes.

⁵ [Este párrafo es una adaptación].

los contextos de significado en estratos, y construye su propio mundo de experiencias que, como el mío, siempre lleva la marca del momento particular desde el cual se lo contempla. Por último, puesto que el tú interpreta sus vivencias, les da significado, y ese significado es significado a que se apunta.

En el capítulo I hemos visto ya las dificultades que obstaculizan la comprensión del significado a que apunta el yo del otro⁶. Encontrábamos, en efecto, que tal comprensión nunca puede lograrse y que el concepto del significado a que apunta la otra persona sigue siendo, a lo sumo, un concepto límite. Nuestro análisis temporal ha aclarado por primera vez la verdadera razón por la cual no podría verificarse nunca el postulado de la comprensión del significado que apunta la otra persona. En efecto, el postulado *significa que tengo que explicar las vivencias de la otra persona de la misma manera en que ella lo hace*. Ahora bien, hemos visto que la autoexplicación se realiza en una serie de Actos extremadamente complejos de conciencia. Estos Actos intencionales se estructuran en estratos y son, a su vez, los objetos de actos adicionales de atención por parte del yo. Naturalmente, estos últimos dependen del Aquí y Ahora particular dentro del cual ocurren. Por lo tanto, el postulado de que puedo observar las vivencias de otra persona exactamente de la misma manera en que esa persona lo hace, es absurdo, pues presupone que yo mismo he vivenciado todos los estados conscientes y los Actos intencionales dentro de los cuales se ha constituido esa experiencia. Pero esto sólo podría suceder dentro de mi propio vivenciar y en mis propios Actos de atención a mi vivenciar. Y esas vivencias mías tendrían entonces que duplicar las del otro hasta sus mínimos detalles, incluidas las impresiones, sus zonas circundantes de pretensión y retención, los Actos reflexivos, las fantasías, etc. Pero aún hay más: yo tendría que ser capaz de recordar todas las vivencias del otro y, por lo tanto, de haber vivenciado esas vivencias en el mismo orden en que él lo hizo; y finalmente debería haberle otorgado exactamente el mismo grado de atención que él les acordó. En síntesis, mi corriente de conciencia tendría que coincidir con la del otro, lo cual equivale a decir que yo tendría que ser la otra persona. Esto lo ha señalado Bergson en su obra *Essai sur les données immédiates de la conscience*⁷. El "significado a que se apunta" es,

⁶ Véanse las Pp. 67 y sigs., y la Observación, en las Pp. 73 y sigs.

⁷ Cf. también Husserl, *Ideen*, P. 167 [T.I., pág. 241]: 'Un examen más detenido mostraría además que dos corrientes de vivencias (esferas de conciencia para dos yoes puros) *no pueden concebirse como dotadas de un contenido esencial que sea idénticamente el mismo*; además... ninguna *vivencia plenamente-determinada* de alguien podría nunca pertenecer a otro; sólo las vivencias que tengan idénticamente la misma especificación pueden ser comunes a ambos (aunque no comunes en el sentido de que sean individualmente idénticas), pero nunca dos vivencias que por añadidura tengan absolutamente el mismo "ámbito".

por lo tanto, esencialmente subjetivo y se limita en principio a la autointerpretación de la persona que experimenta la vivencia a interpretar. Al estar constituido dentro de la corriente única de conciencia de cada individuo, *es esencialmente inaccesible a todos los demás individuos*.

Parecería que estas conclusiones llevaran a la negación de la posibilidad de una sociología comprensiva y, más aún, a negar que alguien pueda llegar a comprender la experiencia de otra persona. Pero este no es de ninguna manera el caso. No estamos afirmando que las vivencias de otro permanezcan inaccesibles en principio para mí ni que carezcan para mí de significado. Más bien, la cuestión reside en que el significado que doy a las vivencias de otro no puede ser exactamente el mismo que el significado que les da el otro cuando procede a interpretarlas.

Para aclarar la distinción entre los dos tipos de significado implicados, es decir, entre la autoexplicación y la interpretación de la experiencia de la otra persona, pidamos ayuda a una conocida distinción de Husserl:

Por actos *inmanentemente dirigidos* o, para expresarlo de un modo más general, por *vivencias intencionales inmanentemente relacionadas*, entendemos aquellos actos que están *esencialmente* constituidos de modo *que sus objetos intencionales, cuanto existen, pertenecen a la misma corriente* de vivencias que ellos mismos... Las vivencias intencionales para las cuales esto no vale son las *trascendentemente dirigidas*, como por ejemplo todos los actos dirigidos... hacia las vivencias intencionales de otros yoes con sus corrientes de vivencias⁸.

No hace falta decir que no sólo son trascendentes los actos intencionales dirigidos a la corriente de conciencia de otra persona, sino que entran en la misma clase mis vivencias del cuerpo de otra persona, de mi propio cuerpo de mí mismo como una unidad psicofísica. Nos enfrentamos así inmediatamente con la cuestión del carácter específico de esa subclase de Actos trascendentes que se dirigen hacia las vivencias de otra persona. Podríamos

⁸ *Ideen*, P. 68 [T.I., pág. 124].

decir que "percibimos" las vivencias del otro siempre que no sobreentendamos que las intuimos directamente en sentido estricto, sino que signifiquemos más bien que las aprehendemos con la misma intención perceptual (*anschauliches Vermeinen*) con que captamos una cosa o hecho presente a nosotros. Es éste el sentido en que Husserl utiliza la palabra "percepción" para significar "tomar nota de": "el oyente toma nota de que el hablante expresa ciertas vivencias suyas y, en ese sentido, puede decirse que las nota, pero él mismo no vive esas vivencias -su percepción es 'externa' más bien que 'interna'" la clase de percepción que es de carácter signitivo¹⁰ no debería confundirse con aquélla en la cual un objeto nos aparece directamente. Sólo aprehendo las vivencias de otro mediante la representación signitivo-simbólica, y considero su cuerpo o cualquier artefacto cultural que él haya producido como un "campo de expresión"¹¹ de esas vivencias.

Explicemos un poco más ese concepto de aprehensión signitiva del conocimiento subjetivo de otro. Todo el repositorio de mi experiencia (*Erfahrungsvorrať*) de otro, desde una actitud natural, consiste en mis propias vivencias (*Erlebnisse*) de su cuerpo, de su conducta, del curso de sus acciones y de los artefactos que ha producido. Por el momento hablemos simplemente de la interpretación del curso de acción de la otra persona, sin mayores precisiones. Mis vivencias de los actos de otros consisten en mis percepciones de su cuerpo en movimiento. Sin embargo, puesto que yo interpreto siempre esas percepciones como el "cuerpo de otro", las estoy interpretando siempre como algo que tiene una referencia implícita a la "conciencia de otro". Así, los movimientos corporales se perciben no sólo como hechos físicos sino también como un signo de que la otra persona tiene ciertas vivencias que expresa por medio de esos movimientos. Mi mirada intencional se dirige a través de mis percepciones de sus movimientos corporales hasta llegar a sus vivencias que están por detrás de ellos y son significadas por ellos. La relación signitiva resulta esencial para este modo de aprehensión de las vivencias de otro. Por supuesto, él mismo puede estar consciente de esas vivencias, seleccionaras y darles el significado al que él apunta. Sus movimientos corporales observados se transforman entonces para mí no sólo en un signo de sus vivencias como tales, sino de aquellas a las cuales él adjudica

⁹ Logische Untersuchungen, 11, 1,34.

¹⁰ ["El término significación 'signification' es lo mismo que 'significado' (*meaning*) para Husserl. Similarmente, este habla a menudo de actos *significativos* o *signitivos*, en lugar de actos de intención significativa, o de significado, etcétera. Signitivo es también adecuado porque expresa lo contrario de intuitivo. Un sinónimo de *signitivo es simbólico*" (Farber, *Foundation of Phenomenology*, P 402, n.).].

¹¹ [Cf. más arriba, apartado 3].

un significado al que apunta. Más adelante estudiaremos en detalle cómo se realiza una interpretación de esta clase. Baste decir aquí que la experiencia signitiva (*Erfahrung*) del mundo, como toda otra experiencia en el Aquí y Ahora, está organizada en forma coherente y, por lo tanto, se halla "disponible".¹²

Aquí podría objetarse que el concepto de vivencia excluye por definición todo lo que no sea mi propia vivencia, puesto que el término mismo "vivencia" es equivalente a "objeto" de conocimiento inmanente. Una aprehensión trascendente de la vivencia de otro quedaría eliminada entonces como absurda. En efecto, prosigue el argumento, sólo aprehendo trascendentalmente las indicaciones de la vivencia de otro; luego de aprehenderlas, infiero de ellas la existencia y carácter de las vivencias de las cuales son indicaciones. Contra este punto de vista debemos sostener enfáticamente que la aprehensión signitiva del cuerpo de otro como campo expresivo no implica inferencia o juicio en el sentido habitual. Lo que está implicado es más bien un cierto Acto intencional que utiliza un código ya establecido de interpretación que nos dirige, a través del movimiento corporal, hasta las vivencias subyacentes.¹³

En el mundo cotidiano, en el cual tanto yo como tú aparecemos no como sujetos trascendentales sino psicofísicos, corresponde a cada corriente de vivencias del yo una corriente de vivencias del tú. Esta última se refiere, con seguridad, a mi propia corriente de vivencia, tal como el cuerpo de la otra persona se refiere al mío. Durante este proceso, se mantiene vigente la peculiar referencia de mi propio yo al yo del otro, en el sentido de que mi corriente de vivencias es para ti la de otra persona, tal como mi cuerpo es para ti el cuerpo de otro.¹⁴

20. La corriente de la conciencia de otro como simultánea con la mía

Si deseo observar una de mis propias vivencias, debo realizar un Acto reflexivo de atención. Pero en este caso lo que contemplo es una experiencia pasada, no una experiencia que

¹² Cf. apartado 15.

¹³ Cf. Husserl, *Méditations cartésiennes*, P. 97: "El organismo de otra persona sólo demuestra permanentemente que es un organismo viviente mediante su conducta cambiante pero siempre coherente. Y lo hace de la siguiente manera: el lado físico de la conducta es el índice del lado psíquico, Sobre esta 'conducta' que aparece en nuestra experiencia y se verifica y confirma a sí misma en la sucesión ordenada de sus fases... en esta accesibilidad indirecta pero genuina de lo que no es en sí mismo accesible, se funda para nosotros la existencia del otro". [Cf. la traducción de Cairns (de la edición alemana), *Cartesian Meditations*, pág. 114).

¹⁴ Cf. también Husserl, *Logik*, P. 210.

ocurra en la actualidad. Puesto que esto sigue valiendo para todos mis Actos de atención dirigidos hacia mis propias vivencias, sé que vale también para la otra persona. Tú estás en la misma posición que yo: sólo puedes observar tu pasado, vivencias ya vividas. Ahora bien, cuando tengo una vivencia de ti, ésta es todavía mi propia vivencia.¹⁵ Sin embargo, aunque esta vivencia es únicamente mía, tiene también, como un objeto intencional captado significativamente, una vivencia de ti que tú estás teniendo en este mismo momento. Para observar una vivencia mía, debo atender a ella reflexivamente. Sin embargo, no necesito de ningún modo atender reflexivamente a mi vivencia de ti, para observar tu vivencia. Por el contrario, limitándome a "mirar" puedo captar incluso aquellas vivencias tuyas que tú no has observado todavía y que son aún para ti prefenómicas e indiferenciadas. Esto significa que mientras yo sólo puedo observar mis propias vivencias después de pasadas y transcurridas, puedo observar las tuyas cuando están efectivamente ocurriendo. Ello implica, a su vez, que tú y yo somos, en un sentido específico, "simultáneos", que "coexistimos", que nuestras respectivas corrientes de conciencia se intersectan. Estas son con seguridad meras imágenes y resultan inadecuadas puesto que son espaciales. Sin embargo, es costumbre profundamente arraigada recurrir a imágenes espaciales en este punto. Nos interesa en este caso el sincronismo de dos corrientes de conciencia, la mía y la tuya. Al tratar de comprender este sincronismo, es difícil que podamos ignorar el hecho de que cuando tú y yo estamos en actitud natural, nos percibimos a nosotros mismos y uno a otro como unidades psicofísicas.

Este sincronismo o "simultaneidad" se entiende aquí en el sentido de Bergson:

Llamo simultáneas a dos corrientes que desde el punto de vista de mi conciencia son indiferentemente *una o dos*. Mi conciencia percibe esas corrientes como una sola cuando accede a acordarles una cto indiviso de atención; en cambio, las distingue cuando prefiere dividir su atención entre ellas. Además, puede hacer de ellas una, distinguiéndolas sin embargo una de otra, si decide dividir su atención, aunque no dividiéndolas en dos entidades separadas.¹⁶

¹⁵ [O, literalmente, "todas mis vivencias de las vivencias del yo del otro son aún mis propias vivencias" ("nuo sind such meine Erfehnisse von Fremden Erlebnissen nochimmer je-meinige Erfehnisse")],

¹⁶ *Durée et simultanité: á propos de la théorie d'Einstein*. 21 ed. (Paris, 1923), P. 66.

Veo entonces mi propia corriente de conciencia y la tuya en un solo Acto intencional que abraza a ambas. La simultaneidad implicada en este caso no es la del tiempo físico, que es cuantificable, divisible y espacial. Para nosotros el término "simultaneidad" es más bien una expresión del supuesto básico y necesario del que parto, que es el de que tu corriente de conciencia tiene una estructura análoga a la mía. Dura en un sentido en que no dura una cosa física: vivencia su propio envejecimiento, y esta vivencia es determinante de todas las otras que tiene. Mientras la duración de los objetos físicos no es en absoluto *durée* sino exactamente lo contrario, pues persiste en un período de tiempo objetivo,¹⁷ tú y yo, en cambio, tenemos una auténtica *durée* que se vivencia a sí misma, que es continua, múltiple e irreversible. No sólo cada uno de nosotros vivencia subjetivamente su propia *durée* como una unidad absoluta en el sentido bergsoniano, sino que la *durée* de cada uno de nosotros es dada al otro como una realidad absoluta. Lo que queremos decir, entonces, con la palabra simultaneidad de dos duraciones o corrientes de conciencia es simplemente esto: el fenómeno de *envejecer juntos*. Cualquier otro criterio de simultaneidad presupone la transformación de ambas duraciones en un complejo espacio-temporal y la transformación de la *durée* real en un *tiempo* meramente *construido*. Esto es lo que Bergson quiere decir al referirse al tiempo que no es vivenciado por ti ni por mí, ni por nadie.¹⁸ Pero en realidad tú y yo podemos experimentar subjetivamente y vivenciar cada uno su propia y respectiva duración, cada uno la duración del otro y la de todos.¹⁹

Puedo decir entonces sin vacilar que el tú es esa conciencia cuyos Actos intencionales puedo ver mientras ocurren como distintos de los míos propios y, sin embargo, simultáneos con ellos. Puedo también decir que me es posible cobrar conciencia de vivencias del tú que éste nunca llega a notar: sus vivencias prefenoménicas. Si por ejemplo alguien está hablándome, estoy consciente no sólo de sus palabras sino también de su voz. Las interpreto, con seguridad, de la misma manera en que siempre interpreto mis propias vivencias. Pero mi mirada se dirige directamente, a través de estos síntomas exteriores, al hombre interno de la persona que está hablándome. Cualquiera que sea el contexto de significado que enfoco cuando estoy vivenciando estas indicaciones exteriores, ese contexto

¹⁷ ["... ein Beharren im Ablauf der objektiven Zeit". Estas palabras hacen recordar un pasaje de Kant. Cf. la *Crítica de la razón pura*, B. 183: "El *shema* de la substancia es la permanencia de lo real en el tiempo" ("die Beharrlichkeit des Realen in der Zeit").]

¹⁸ Bergson, op. cit., P. 88 y *passim*.

¹⁹ Cf' Husserl, *Méditations Cartésiennes*, P. 97: "Desde el punto de vista fenomenológico, la otra persona es una modificación de 'mi' yo".

adquiere su validez de un contexto de significado correspondiente que está en la mente de la otra persona. Este último contexto debe ser el mismo dentro del cual las actuales vivencias del otro se van construyendo paso a paso.²⁰

Lo que acabamos de describir es la comprensión, en el momento mismo en que ocurre, de los Actos intencionales de la otra persona que proceden paso a paso y que dan por resultado síntesis de un orden superior. Ahora bien, esto es, precisamente lo que Weber quiere decir al hablar de comprensión observacional por oposición a la motivacional.

Pero lo esencial en lo que respecta a la simultaneidad implicada aquí no es la coexistencia corporal. No se trata de que yo sólo pueda comprender observacionalmente aquellos que vivencio directamente. En absoluto. Puedo ubicar imaginativamente las mentes de personas de épocas pretéritas en una casi simultaneidad con la mía, comprendiéndolas observacionalmente a través de sus escritos, su música, su arte. Tenemos aún que referirnos a las diferentes formas que asume esta comprensión en las diferentes esferas del mundo social. Sin embargo, la simultaneidad de nuestras dos corrientes de conciencia no significa que a cada uno de nosotros se le den las mismas experiencias. Mi vivencia de ti, así como el ambiente que te adscribo, llevan la marca de mi propio Aquí y Ahora subjetivo y no la marca del tuyo. También yo te adscribo un ambiente que ya ha sido interpretado desde mi punto de vista subjetivo. Presupongo entonces que en cualquier momento dado ambos nos estamos refiriendo a los mismos objetos, que trascienden la experiencia subjetiva de cada uno de nosotros.²¹ Esto ocurre así por lo menos en el mundo de la actitud natural, el

²⁰ Husserl llega a la misma conclusión desde un punto de partida enteramente distinto: "Ella (la experiencia de la otra persona) establece una conexión entre la experiencia viviente no interrumpida ni trabada que el yo concreto tiene de sí mismo, es decir, su esfera primordial, y la esfera ajena que aparece presentada dentro de esta última. Esa experiencia establece tal vinculación mediante una síntesis que identifica el cuerpo animado primordialmente dado de la otra persona con su cuerpo tal como es presentado bajo otro modo de aparición. De ahí se extiende a una síntesis de la misma Naturaleza, dada y verificada a la vez primordialmente (con originalidad sensoria pura) y en el modo de la presentación. Así se instituye definitivamente por primera vez la coexistencia de mi 'yo' (y también mi yo concreto en general) y el 'yo' de la otra persona, la coexistencia de mi vida intencional y de la suya, de mis 'realidades' y las suyas; en una palabra, lo que tenemos aquí es la creación de una *forma temporal común* (*Méditations cartésiennes*, § 55, P. 108). [Véase también T. I., Cairns, P. 128. Cf. la próxima nota para una explicación de lo que Husserl quiere decir con 'una síntesis de la misma Naturaleza'"].

²¹ Hossler llega a conclusiones similares. Formula el concepto de "Naturaleza intersubjetiva" correspondiente al concepto ordinario de ambiente, y traza la profunda distinción entre apercepción en el modo del "*hic*" y del "*illic*". 'Este (el cuerpo del otro tal como se me aparece) presenta, ante todo, la actividad de la otra persona controlando su cuerpo (*illic*) tal como éste se me aparece. Pero también, como resultado de esto, presenta su acción por medio de ese cuerpo sobre la Naturaleza que él percibe. Esta naturaleza es la *misma* Naturaleza a la que ese cuerpo (*illic*) pertenece, *mi propia* Naturaleza primordial. Es la misma Naturaleza pero se me da en el modo de 'Si yo estuviera allí mirando a través de sus ojos'. ... Además, *el conjunto de mi Naturaleza* es el mismo que el del otro. Se constituye en mi esfera primordial como una unidad idéntica de mis múltiples modos de presentación, idéntica en todas sus orientaciones cambiantes desde el punto de vista de mi cuerpo, que es el punto cero, el absoluto aquí (*hic*)" (*Méditations cartésiennes*, pág. 104). [Cf. también T. I., Cairns, P. 1231.

mundo de la vida cotidiana en el cual uno tiene experiencia directa de sus congéneres, el mundo en el cual supongo que tú estás viendo la misma mesa que yo veo. Veremos también, en un punto posterior, las modificaciones que este supuesto sufre en las diferentes regiones del mundo social, es decir, el mundo de los contemporáneos; el de los predecesores y el de los sucesores.²²

En lo que sigue buscaremos confirmación de esta tesis general del otro yo en los problemas concretos de la comprensión de la otra gente. Sin embargo, aun en esta etapa temprana podemos extraer unas pocas conclusiones fundamentales.

La autoexplicación de mis propias vivencias ocurre dentro de la pauta de mi experiencia. Esta pauta total está constituida por contextos de significado desarrollados a partir de mis vivencias anteriores. En todos estos contextos de significado están presentes para mí todas mis vivencias pasadas, por lo menos en forma potencial. Se encuentran, en cierta medida, a mi disposición, sea que las vea una vez más en el reconocimiento o la reproducción, o sea que, desde el punto de vista del contexto de significado ya constituido, pueda observar potencialmente las vivencias que ellas han constituido. Además, puedo repetir mis vivencias en la reproducción libre (por lo menos en la medida en que se han originado en actividades espontáneas).²³ Decimos "en la reproducción libre" porque puedo pasar por alto cualquier fase y dirigir mi atención a cualesquiera otras que previamente no observé. Sin embargo, el *continuum* que es mi corriente total de vivencias permanece en principio abierto en su abundancia, en todos los momentos a mi autoexplicación.

No obstante, toda *tu* corriente de vivencias no está abierta para mí. Sin duda, tu corriente de vivencias es también un *continuum* pero sólo puedo percibir segmentos inconexos de ella. Ya hemos hecho esta observación si yo pudiera estar consciente de toda su experiencia tú y yo seríamos la misma persona. Pero debemos ir más allá. Tú y yo diferimos uno de otro no meramente con respecto a la cantidad de vivencias del otro que podemos observar, sino también en esto: cuando yo percibo un segmento de tus vivencias, ordeno lo que veo dentro de mi propio contexto de significado. Pero entretanto tú lo has ordenado en el tuyo. Así, yo estoy siempre interpretando tus vivencias desde mi propio punto de vista. Aunque

²² Véase el cap. IV, apartados 33-41.

²³ Por razones de simplicidad dejamos aquí de lado las vivencias esencialmente actuales.

tuviera un conocimiento ideal de todos tus contextos de significado en un momento dado, y fuera por lo tanto capaz de ordenar todo el repositorio de tu experiencia, no podría sin embargo determinar si tus contextos particulares de significado, en los cuales yo ordené tus vivencias, son los mismos que tú estabas utilizando. Esto ocurre porque tu manera de atender a tus vivencias sería distinta de mi manera de atender a ellas. No obstante, si yo observo todo mi repositorio de reconocimiento de tus vivencias y pregunto por la estructura de ese conocimiento, resulta clara una cosa: *todo lo que sé acerca de tu vida consciente se basa realmente en mi conocimiento de mis propias vivencias. Mis vivencias de ti están constituidas en simultaneidad o casi simultaneidad con tus vivencias, con las cuales se hallan intencionalmente vinculadas. Sólo debido a esto ocurre que, cuando miro hacia atrás, soy capaz de sincronizar mis vivencias pasadas de ti con tus vivencias pasadas.*

Cabría objetar que la corriente de conciencia de otra persona podría aún construirse, son contradicciones, como algo tan sincronizado con la mía que se correspondieran momento a momento. Además, sería posible construir un modelo ideal en el cual, en cada momento, el yo tenga vivencia *del* otro yo y vaya por ello experimentando simultáneamente las vivencias del *otro*. En otras palabras, yo podría no perder de vista tus vivencias *en su continuidad* a lo largo de toda tu vida. Si, pero sólo en su continuidad, no en su completud. En efecto, lo que llamo la serie de tus vivencias es meramente un posible contexto de significado que he construido a partir de alguna de tus vivencias. Nunca logro captar la totalidad de tus vivencias, que en este mismo momento se va transformando en un momento presente único para ti. Y, por supuesto, lo que vale respecto de la serie vale respecto del momento único: la aprehensión no logra captar la plenitud, ni aun en la simultaneidad. En síntesis, puede decirse que mi propia corriente de conciencia se me da continuamente y en toda su plenitud, que la tuya se me da en segmentos discontinuos, nunca en su plenitud, y sólo en "perspectivas interpretativas".

Pero esto también significa que nuestro conocimiento de la conciencia de otra gente está siempre, en principio, expuesto a la duda, mientras nuestro conocimiento de nuestra propia conciencia, basados como está en Actos inmanentes, es siempre, en principio, indudable.²⁴

²⁴ Husserl, *Ideen*, P. 85 (T.I., P. 1431).

Las consideraciones que acabamos de formular resultarán de gran importancia para la teoría de la acción del otro yo, que nos ocupará en forma predominante en las páginas que siguen. Es en principio dudoso que tus experiencias, tal como yo las aprehendo, sean captadas por su mirada reflexiva, que surjan de tus Actos espontáneos y constituyan realmente, por lo tanto, "conductas" en el sentido que hemos definido, y, por consiguiente, que sean realmente acción, puesto que esta última es conducta orientada a un fin. Y así, en el concepto de la acción del otro yo, tropezamos con un profundo problema teórico. El postulado mismo de la comprensión del significado a que apuntan las vivencias de la otra persona, se vuelve imposible de satisfacer. No sólo eso, sino que resulta en principio dudoso si la otra persona atiende a aquellas de sus vivencias que yo aprehendo y les confiere significado.

21. Las ambigüedades en la noción ordinaria de comprensión de la otra persona

Antes de seguir adelante, sería bueno observar que existen ambigüedades en la noción ordinaria de la comprensión de otra persona. A veces lo que se quiere significar son los Actos intencionales dirigidos hacia el otro yo; en otras palabras, mis vivencias de ti. En otras ocasiones, lo que está en cuestión son tus vivencias. Luego, los ordenamientos de todas esas vivencias en contextos de significado (la comprensión del significado a que se apunta de Weber) se llama a veces "comprensión del otro yo", como ocurre con la clasificación de la conducta de los otros en contextos motivacionales. El número de ambigüedades vinculado con la noción de "comprensión de otra persona" resulta aún mayor cuando agregamos al problema la comprensión de los signos que esa persona utiliza. Por otro lado, lo comprendido es el signo mismo, luego también lo que la otra persona quiere significar al utilizarlo, y, finalmente, el significado del hecho de que ella utilice el signo aquí, ahora, y en este contexto particular

Para deslindar estos diferentes niveles de significado del término, demos primero una definición genérica de éste. Decíamos que comprender (*Verstehen*) como tales correlativo de significar, pues toda comprensión se dirige hacia lo que tiene significado (*auf ein Sinnhaftes*) y sólo algo comprendido es significativo (*sinnvoll*). En el capítulo II vimos las aplicaciones que tiene para la esfera del yo solitario este concepto de lo que posee significado (*des Sinnhaften*). En este sentido, todos los Actos intencionales que son

interpretaciones de las propias vivencias de alguien, se llamarían Actos de comprensión (*verstehende Akte*). Deberíamos designar también como "comprensión" todos los estratos inferiores de captación de significado en los cuales se basa tal autoexplicación.

Por lo tanto, el hombre en actitud natural comprende el mundo interpretando sus propias vivencias de él, se trate de vivencias de cosas inanimadas, de animales o de sus congéneres humanos. Y así, nuestro concepto inicial de la comprensión del yo del otro es simplemente el concepto: "nuestra explicación de nuestras vivencias *de* nuestros congéneres humanos como tales". El hecho de que el tú que me enfrenta sea un congénere y no una sombra proyectada en una pantalla cinematográfica –en otras palabras, que tenga duración y conciencia–, es algo que descubro explicando mis propias vivencias de él.

Además, el hombre en actitud natural percibe cambios en ese objeto externo que le es conocido como el cuerpo de otro. Interpreta estos cambios tal como interpreta los cambios que ocurren en los objetos inanimados, es decir, mediante la interpretación de sus propias vivencias de los hechos y procesos en cuestión. Tampoco esta segunda parte va más allá de la adjudicación de significado dentro de la esfera de la conciencia solitaria.

Trascender esta esfera sólo se hace posible cuando los procesos percibidos llegan a ser considerados como vivencias que pertenecen a la conciencia de otro que, de acuerdo con la tesis general del yo del otro, muestra la misma estructura que la mía. Los movimientos corporales del otro que yo percibo serán entonces captados no meramente como *mi* vivencia de esos movimientos dentro de mí corriente de conciencia. Más bien, se entenderá que simultáneamente con *mi* vivencia de *ti*, existe *tu* vivencia que te pertenece y forma parte de su corriente de conciencia. Entretanto, la naturaleza específica de tu vivencia me es por completo desconocida, es decir, no conozco los contextos de significado que tú utilizas para clasificar esas vivencias tuyas, siempre, naturalmente, que estés consciente de los movimientos de tu cuerpo.

Sin embargo, puedo conocer el contexto de significado dentro del cual clasifico mis propias vivencias de ti. Ya hemos visto que éste no es el significado a que apuntas en el verdadero sentido del término. Lo que puede captarse sólo es siempre un "valor aproximado" del concepto límite: al significado al que otro apunta".

No obstante, hablar de contexto de significado dentro del cual el tú ordena sus vivencias es también muy vago. La cuestión misma de si un movimiento corporal se propone un fin o constituye meramente una reacción, es una cuestión que sólo puede contestarse en función del propio contexto de significado de la otra persona. Y luego, si consideramos las demás preguntas que pueden formularse acerca de los esquemas de experiencia de la otra persona, por ejemplo, acerca de sus contextos motivacionales, es posible obtener una buena idea de la complejidad de la teoría de la comprensión del yo del otro.

Es de gran importancia penetrar en la estructura de esta comprensión en bastante profundidad como para mostrar que sólo podemos interpretar vivencias que pertenecen a los demás en función de nuestras propias vivencias de ellos.

En el examen que precede hemos limitado exclusivamente nuestro análisis a los casos en que otras personas están corporalmente presentes a nosotros en el dominio de la realidad social directamente vivenciada. Al hacerlo así, procedimos como si la comprensión del yo del otro se basara en la interpretación de los movimientos de su cuerpo. No obstante, un poco de reflexión muestra que esta clase de interpretación sólo sirve para una de las múltiples regiones del mundo social; en efecto, aun ubicado en el punto de vista natural, un hombre vivencia a sus vecinos aunque estos últimos no estén en absoluto presentes en el sentido corporal. Tiene conocimiento no sólo de sus consociados²⁵ directamente experimentados, sino también de sus contemporáneos más distantes. Posee, por añadidura, información empírica acerca de sus predecesores históricos. Se encuentra rodeado por objetos que le dicen abiertamente que fueron producidos por otras personas; éstos no son sólo objetos materiales sino toda clase de sistemas de signos lingüísticos y de otro tipo, en síntesis, artefactos en el sentido más amplio. Los interpreta, ante todo, ordenándolos dentro de sus propios contextos de experiencia. Sin embargo, puede formular en cualquier momento preguntas acerca de las vivencias y contextos de significado de sus creadores, es decir, acerca de porqué fueron construidos.

Debemos analizar ahora cuidadosamente todos estos complejos procesos, sin embargo, sólo lo haremos en la medida requerida por nuestro tema, es decir, "la comprensión de la otra persona dentro del mundo social". Para este propósito debemos comenzar con

²⁵ [Schütz utilizaba el vocablo inglés "consociates" (consociados) (entre otros) para designar a aquellos que vivenciamos directamente. Lo usaremos en este sentido técnico para traducir las referencias a la gente de nuestro *Umwelt* (dominio de la realidad social directamente vivenciada).].

el nivel más bajo y clarificar aquellos Actos de autoexplicación que están presentes y disponibles para el uso en la interpretación de la conducta de las demás personas. En bien de la simplicidad, supongamos que la otra persona está presente corporalmente. Seleccionaremos nuestros ejemplos de diversas regiones de la conducta humana, analizando primero una acción sin intención comunicativo y luego una cuyo significado se manifiesta mediante signos.

Como ejemplo de la "comprensión de un acto humano" sin ninguna intención comunicativo, observamos la actividad de un leñador.

Comprender que se está cortando madera puede significar:

- 1 . Que estamos percibiendo sólo el "hecho externo", el hacha que corta el árbol y luego la madera que se fracciona en trozos. Si eso es todo lo que vemos, difícilmente nos ocuparemos de lo que está ocurriendo en la mente de otra persona. En realidad, casi no es necesario que introduzcamos en absoluto a la otra persona, pues el corte de madera es corte de madera, sea que lo haga un hombre, una máquina o aun una fuerza natural. Por supuesto, el significado es conferido por el observador al hecho observado, en el sentido de que éste lo comprende como "corte de madera". En otras palabras, lo inserta dentro de su propio contexto de experiencia. Sin embargo, esta "comprensión" es meramente la explicación de sus propias vivencias, que hemos examinado en el capítulo II. El observador percibe el hecho y ordena sus percepciones en síntesis politéticas, sobre las cuales mira luego retrospectivamente con una ojeada monotética, y ordena esas síntesis dentro del contexto total de su experiencia, dándoles al mismo tiempo un nombre. No obstante, el observador no percibe aún en nuestro caso al *cortador de madera*, sino sólo el hecho de que está *cortando madera*, y "comprende" la secuencia percibido de hechos como "corte de madera". Es esencial observar que aun esta interpretación del hecho está determinada por el contexto total de conocimiento disponible para el observador en el momento de la observación. Quien no sepa cómo se manufactura el papel, no estará en condiciones de clasificar los procesos componentes porque carece del esquema interpretativo requerido. Ni podrá formular el juicio: "este es un lugar donde se manufactura papel". Y esto mantiene su validez, según hemos establecido, para todos los ordenamientos de vivencias dentro del contexto de conocimiento.

Pero la comprensión de que se corta madera también puede significar:

2. Que se perciben cambios en el cuerpo de otra persona, cambios que se interpretan como indicaciones de que ésta está viva y consciente. Entretanto, no se hace ninguna otra suposición de que se trate de una acción. Pero esto también es meramente una explicación de las propias experiencias perceptuales del observador. Todo lo que él hace es identificar el cuerpo como el de un ser humano viviente, y luego observar el hecho y la manera de su cambio.

La comprensión de que alguien está cortando madera puede, sin embargo, significar:

3. Que el centro de atención lo constituyen las vivencias propias del leñador como actor. La cuestión no se refiere a los hechos externos sino a vivencias: "¿Está este hombre actuando espontáneamente de acuerdo con un proyecto que formuló con anterioridad? Si es así, ¿cuál es ese proyecto? ¿cuál es su motivo-para? ¿En qué contexto de significado se encuentra la acción para él?" Y así sucesivamente. Estas preguntas no se refieren a la facticidad de la situación como tal ni a los movimientos corporales. Más bien, los hechos exteriores y los movimientos corporales se entienden como indicaciones (*Anzeichen*) de las vivencias de la persona a la que estamos observando. La atención del observador no se enfoca sobre las indicaciones, sino sobre lo que se encuentra detrás de ellas. Esta es la *auténtica comprensión* de la otra persona.

Dirijamos ahora nuestra atención a un caso en que se utilizan signos, y usemos como ejemplo el de una persona que hable alemán.

El observador puede dirigir su atención:

1. A los movimientos corporales del hablante. En este caso, interpreta su propia vivencia sobre la base del contexto de experiencia del momento presente. Primero, el observador se asegura de que está viendo a una persona real y no una imagen, como en una película cinematográfica. Determina luego si los movimientos de la persona son acciones. Todo esto es, por supuesto, autointerpretación.
2. A la percepción del sonido por separado. El observador puede proseguir tratando de descubrir si está oyendo a una persona real o una cinta registradora. Esto también es sólo una interpretación de su propia vivencia.

3. A la pauta específica de los sonidos que se producen. Es decir, identifica los sonidos primero como palabras, no como silbidos, y luego como palabras alemanas. Estas se ordenan así dentro de un cierto esquema, en el cual constituyen signos con significados definidos. Este ordenamiento dentro del esquema de un lenguaje particular puede ocurrir incluso sin conocimiento de las palabras, siempre que el oyente tenga algún criterio definido en su mente. Si yo estoy realizando un viaje por un país extranjero, sé cuando dos personas hablan entre sí, y sé también que están hablando la lengua del país en cuestión, sin tener la más mínima idea del tema de su conversación.

Al hacer cualquiera de estas inferencias me limito a interpretar mis propias vivencias, y esto no implica nada respecto a una vivencia en particular de cualquiera de las personas que observo.

El observador "comprende" por añadidura:

4. La palabra como el signo de su propio significado verbal. Aun entonces se limita a interpretar sus propias vivencias coordinando el signo con un sistema de signos y un esquema interpretativo previamente vivenciado, por ejemplo, la lengua alemana. Como resultado de su conocimiento de esa lengua, el observador vincula con la palabra *Tisch* la idea de un determinado mueble, que él puede representar con una precisión aproximada. No interesa en absoluto si la palabra ha sido proferida por otra persona, un fonógrafo, o aun por un papagayo. Ni interesa si la palabra es hablada o escrita, o en este último caso si está escrita con letras de madera o de hierro.²⁶ No importa cuándo y dónde se la profiere o en qué contexto. Por lo tanto, en la medida en que el observador prescinde de todas las cuestiones respecto a por qué y cómo se utiliza la palabra en el momento de la observación, su interpretación sigue siendo autointerpretación. Le interesa el *significado de la palabra*, no el *significado de quien usa la palabra*. Cuando identificamos estas interpretaciones como autointerpretaciones, no debemos descuidar el hecho de que todo conocimiento previo de la otra persona pertenece a la configuración total de experiencias del intérprete, que es el contexto desde cuyo punto de vista se hace la interpretación.

²⁶ Cf. Husserl, *Logische Untersuchungen* (3a ed.), II, 2, 89.

Sin embargo, el observador puede proceder a la auténtica comprensión de la otra persona si:

5. Considera el significado de la palabra como una indicación (*Anzeichen*) de las vivencias del hablante, en una palabra, como lo que el hablante quiere decir. Por ejemplo, puede tratar de descubrir lo que el hablante intentaba decir y lo que quiso significar diciéndolo en esa ocasión. Estas cuestiones apuntan obviamente a vivencias conscientes. La primera cuestión trata de establecer el contexto de significado dentro del cual el hablante comprende la palabra que está pronunciando, mientras la segunda trata de establecer el motivo de que la pronuncie. Es obvio que la comprensión auténtica de la otra persona implicada en la respuesta a tales cuestiones sólo puede lograrse si se establece primero el significado objetivo de las palabras, por medio de la explicación de sus propias vivencias por parte del observador.

Por supuesto, todos estos son sólo ejemplos. Más adelante tendremos repetida oportunidad de referirnos al punto esencial que esos ejemplos ilustran. Formulemos ahora de manera sumaria cuáles de nuestros actos interpretativos referentes al yo de otro son interpretaciones de nuestra propia experiencia. Está primero la interpretación de que la persona observada es realmente un ser humano y no una imagen de alguna clase. El observador sólo establece esto mediante interpretación de sus propias percepciones del cuerpo del otro. En segundo lugar, está la interpretación de todas las fases externas de la acción, es decir, de todos los movimientos corporales y de sus efectos. En este caso el observador también está interpretando sus propias percepciones, exactamente como cuando observa el vuelo de un pájaro o la agitación de una rama sacudida por el viento. Para entender lo que ocurre, apela solamente a su experiencia pasada, no a lo que sucede en la mente de la persona observada.²⁷ Por último, lo mismo puede decirse de la percepción de todos los movimientos expresivos de la otra persona y de todos los signos que ésta utiliza, siempre que nos refiramos aquí al significado general y objetivo de tales manifestaciones y no a su significado ocasional y subjetivo.

²⁷ Tales interpretaciones suponen, naturalmente, la aceptación de la Tesis General del Alter Ego, de acuerdo con la cual el objeto externo se concibe como animado, es decir, como el cuerpo del yo del otro.

Pero por supuesto con la expresión "comprensión de la otra persona" se quiere decir, por lo general, mucho más. Este algo adicional, que es realmente el único significado estricto del término, implica la captación de lo que está ocurriendo realmente en la mente de la otra persona, la aprehensión de las cosas de las cuales las manifestaciones externas son meras indicaciones. La interpretación de tales indicaciones y signos externos en función de la interpretación de las propias vivencias ocupa, sin duda, el primer lugar. Pero el intérprete no se satisfará con eso. Sabe perfectamente bien, a partir del contexto total de su propia experiencia, que en correspondencia con el significado externo objetivo y público que acaba de descifrar, existe ese otro significado interno y subjetivo. Pregunta entonces: "¿Qué está pensando realmente el leñador? ¿Qué se propone? ¿Qué significa para él todo este corte?". O, en otro caso: "¿Qué quiere decir esta persona hablándome de esa manera en este momento en particular? ¿Con qué propósito hace esto (cuál es su motivo-para?) ¿Qué circunstancia da como razón de ello (es decir, cuál es su auténtico motivo-porque?) ¿Qué indica la elección de estas palabras?" Cuestiones como éstas apuntan a los contenidos de significado propios de la otra persona, a las maneras complejas en que se han constituido políticamente sus propias vivencias, y también a la ojeada monotética con la cual atiende a ellas.

22. La naturaleza de la comprensión intersubjetiva auténtica

Luego de haber establecido que toda comprensión auténtica de la otra persona debe partir de Actos de explicación realizados por el observador en su propia vivencia, debemos proceder ahora a realizar un análisis preciso de esta auténtica comprensión en sí misma. De los ejemplos que ya hemos dado, resulta claro que nuestra investigación debe tomar dos direcciones diferentes. En primer lugar tenemos que estudiar la auténtica comprensión de acciones que se realizan *sin ningún intento comunicativo*. La acción del leñador sería un buen ejemplo. En segundo lugar, examinaríamos casos en que estuvo presente tal intento comunicativo. El último tipo de acción implica una nueva dimensión, el uso²⁸ y la interpretación de signos.

Tomemos primero las acciones realizadas sin ningún intento comunicativo. Estamos observando a un hombre en el acto de cortar madera y preguntándonos qué ocurre en su

²⁸ [Setzung: literalmente "posición" o "establecimiento"].

mente. Se excluye que se lo preguntamos, puesto que eso requería entrar en una relación social con él que a su vez implicaría el uso de signos.

Supongamos además que no sabemos nada acerca de nuestro leñador, excepto lo que vemos ante nuestros ojos. Sometiendo a interpretación nuestras propias percepciones, sabemos que estamos en presencia de un congénere humano y que sus movimientos corporales indican que está ocupado en una acción que reconocemos como la de cortar madera.

Ahora bien, ¿cómo sabemos lo que ocurre en la mente del leñador? Tomando como punto de partida esta interpretación de nuestros propios datos perceptuales, podemos planear exactamente en nuestra imaginación cómo realizaríamos nosotros la acción en cuestión. Luego, podemos imaginarnos realmente haciéndola. En casos como éste proyectamos entonces la meta de la otra persona como si fuera la nuestra y nos fantaseamos realizándola. Obsérvese también que proyectamos en este caso la acción en el tiempo futuro perfecto como completada y que nuestra ejecución imaginada de la acción va acompañada por las retenciones y reproducciones habituales del proyecto, aunque, por supuesto, sólo en la fantasía. Además notemos que la ejecución imaginada puede cumplir o no lograr cumplir el proyecto imaginado.

O en lugar de imaginar para nosotros una acción dentro de la cual realizamos la meta de la otra persona, podemos recordar en sus detalles concretos cómo hemos realizado nosotros mismos, en una oportunidad, una acción similar. Tal procedimiento sería meramente una variación del mismo principio.

En estos dos casos, nos ponemos en lugar del actor e identificamos nuestras vivencias con las suyas. Podría parecer que estamos aquí repitiendo el error de la bien conocida teoría "proyectiva" de la empatía. En efecto, interpretamos en este caso nuestras propias experiencias adjudicándolas a la mente de la otra persona y, por lo tanto, sólo descubrimos nuestras propias vivencias. Pero si observamos con mayor detenimiento, veremos que nuestra teoría no tiene nada en común con la de la empatía, excepto en un punto. Ese punto es la tesis general del tú como el "otro yo", la persona

²⁹ El término "relación social" se utiliza aquí en el vago sentido coloquial de Weber. Pensamos someterlo a un análisis detallado más adelante, en el apartado 31.

cuyas experiencias se constituyen de la misma manera que las mías. Pero aun esta similitud es sólo aparente, pues nosotros partimos de la tesis general del flujo de duración de la otra persona, en tanto que la teoría proyectiva de la empatía salta del mero hecho de la empatía a la creencia en otras mentes por un acto de fe ciega. Nuestra teoría sólo explicita las implicaciones de lo que ya está presente en el juicio autoexplicativo: "Estoy vivenciando a un congénere humano". Sabemos con certeza que la vivencia que la otra persona tiene de su propia acción es en principio diferente de nuestra propia representación imaginada de lo que haríamos en la misma situación. La razón, como ya hemos señalado, consiste en que el significado a que apunta una acción es siempre en principio subjetivo y sólo accesible al actor. El error de que padece la teoría de la empatía es doble. En primer lugar, trata ingenuamente de rastrear la constitución del yo del otro dentro de la conciencia del yo haciéndola remontar a la empatía, de modo que esta última se transforma en la fuente directa de conocimiento del otro.³⁰ En realidad, tal tarea de descubrimiento de la constitución del yo del otro sólo puede realizarse de una manera trascendentalmente fenomenológica. En segundo lugar, pretende un conocimiento de la mente de la otra persona que va mucho más allá del establecimiento de un paralelismo estructural entre esa mente y la mía. No obstante, cuando nos referimos a acciones que no tienen intención comunicativo, todo lo que de hecho podemos afirmar acerca del significado de éstas está ya contenido en la tesis general del yo del otro.

Resulta claro, entonces, que proyectamos imaginativamente el motivo-para de la otra persona como si fuera nuestro, y luego utilizamos la realización fantaseada de tal acción como un esquema que nos permite interpretar sus vivencias. Sin embargo, para impedir un error de interpretación, debería agregarse que sólo se trata aquí de un análisis reflexivo del acto completado de otra persona. Es una interpretación realizada después del hecho. Cuando alguien observa directamente a otra persona con la cual concuerda en la simultaneidad, la situación es diferente. En este caso, la intencionalidad viviente del observador lo lleva consigo sin que tenga que recurrir constantemente a su propio pasado o a experiencias imaginarias. La acción de la otra persona se desarrolla paso a paso ante sus ojos. En tal situación, la identificación del observador con la persona observada no se realiza partiendo de la meta del acto

³⁰ Para una crítica de la teoría de la empatía, véase Scheler, *Wesen und Formen der Sympathie*, Pp. 277 y sigs, [T. I., Heath, P. 241].

como ya dada y procediendo luego a reconstruir las vivencias que deben haberío acompañado. En cambio, el observador va siguiendo paso a paso, por así decirlo, la acción de la persona observada, identificándose con las vivencias de ésta dentro de una "relación-nosotros" común. Más adelante nos referiremos extensamente a ello.³¹

Hasta aquí hemos supuesto los movimientos corporales de la otra persona como el único dato proporcionado al observador. Debemos acentuar que, si se toma por sí mismo de esta manera el movimiento corporal, está necesariamente aislado de su lugar dentro de la corriente de las vivencias de la persona observada. Y este contexto resulta importante no sólo para la persona observada, sino también para el observador. Este puede, por supuesto, si carece de otros datos, tomar una instantánea mental del movimiento corporal observado y tratar luego de adecuarla a una película fantaseada, de acuerdo con el modo en que él cree que actuaría y sentiría en una situación similar. Sin embargo, el observador puede extraer conclusiones mucho más contables acerca de su sujeto si sabe algo sobre el pasado de éste y algo sobre el plan general al que se ajusta esta acción. Para volver al ejemplo de Max Weber, sería importante que el observador supiera si el leñador estaba realizando su trabajo habitual o sólo cortaba madera para hacer ejercicio físico. Un modelo adecuado de las vivencias de la persona observada requiere justamente este contexto más amplio. En verdad, ya hemos visto que la unidad de la acción es una función de la amplitud del proyecto. Del movimiento corporal observado, todo lo que el observador puede inferir es el simple curso de acción que ha conducido directamente a él. Sin embargo, si yo como observador deseo evitar una interpretación inadecuada de lo que veo que está haciendo otra persona, debo "hacer míos" todos los contextos de significado que constituyen el sentido de esta acción, sobre la base de mi conocimiento pasado de esa persona en particular. Volveremos más adelante a este concepto de "inadecuación" y mostraremos el significado que tiene para la teoría de la comprensión de la otra persona.

23. Movimiento expresivo y acto expresivo

Hasta ahora sólo hemos estudiado casos en que el actor busca meramente producir cambios en el mundo externo. No trata de "expresar" sus vivencias. Cuando hablamos

³¹ Véase más abajo, cap. IV, apartado 33.

de acción "expresiva" queremos significar aquella en que el actor trata de proyectar hacia afuera (*nach aussen zu projizieren*)³² los contenidos de su conciencia, sea con el fin de conservar a estos últimos para su propio uso posterior (como en el caso de un asiento en un libro diario) o de comunicarlos a otro. En cada uno de estos dos ejemplos tenemos una acción auténticamente planeada o proyectada (*Handeln nach Entwurf*) cuyo motivo-para es que alguien tome conocimiento de algo. En el primer caso este alguien es la otra persona en el mundo social. En el segundo, es uno mismo en el mundo del yo solitario. Estos dos son actos expresivos. Debemos distinguir claramente el "acto expresivo" (*Ausdruckshandlung*) de lo que los psicólogos llaman el "movimiento expresivo" (*Ausdruckshandlung*). Este último no tiende a ninguna clase de comunicación o a la expresión de ningún pensamiento para el uso de uno mismo o de los demás.³³ En este caso no hay auténtica acción en el sentido que nosotros le damos, sino sólo conducta: no existe proyecto ni motivo-para. Ejemplos de tales movimientos expresivos son los gestos y las expresiones faciales que, sin ninguna intención explícita, entran en cualquier conversación.³⁴

Desde mi punto de vista como observador, tu cuerpo se me presenta como un campo de expresión en el cual puedo "observar" el flujo de tus vivencias. Realizo esta "observación" tratando simplemente tus movimientos expresivos y tus actos expresivos como indicaciones de tus vivencias.³⁵ Pero debemos analizar este punto con mayor detalle.

Si yo comprendo, como dice Weber, ciertas expresiones faciales, interjecciones verbales y movimientos irracionales como una explosión de cólera, esta comprensión misma puede interpretarse de varias maneras diferentes. Puede no significar, por ejemplo, nada más que autoelucidación es decir, mi ordenamiento y clasificación de mis propias vivencias de tu cuerpo. Sólo cuando realizo un Acto suplementario de atención uniéndome íntimamente *contigo*, considerando que tus vivencias fluyen simultáneamente con mis vivencias de ti, capto realmente o "consigo aprehender" tu cólera. Este giro hacia la comprensión auténtica de la otra persona sólo me es posible porque he tenido

³² [Quizá sea innecesario precaver al lector contra cualquier confusión de este concepto con el de "proyectar" (*entwerfen*) de Schütz, que significa "planear" o "diseñar" un acto].

³³ Husserl, *Logische Untersuchungen*, II, 31.

³⁴ *Ibid.* 11

³⁵ Cf. apartado 3, más arriba.

previamente experiencias similares a las tuyas, aunque sólo fuera en la fantasía, o por habieras encontrado antes en manifestaciones externas.³⁶ El movimiento expresivo entra entonces en un contexto de significado, pero sólo para el *observador*, para quien constituye una indicación de las vivencias de la persona que él está observando. Esta última está impedida de dar significado a sus propios movimientos expresivos en el momento en que ocurren, por el mero hecho de que aún no los ha notado; son, en nuestra terminología, prefenoménicos. Los movimientos expresivos sólo tienen entonces significado para el observador, no para la persona observada. Es precisamente esto lo que los distingue de los actos expresivos. Estos últimos tienen siempre significado para el actor. Los actos expresivos son siempre auténticos actos comunicativos (*Kundgabebehandlungen*), que tienen como meta su propia interpretación.

Por lo tanto, la mera ocurrencia de una forma de conducta externa no da al intérprete la base necesaria para saber si se trata de un movimiento expresivo o de un acto expresivo. Sólo podrá determinarlo apelando a un contexto distinto de experiencia. Por ejemplo, el juego de los rasgos y gestos de un hombre en la vida diaria puede no ser diferente a los de un actor en el escenario. Ahora bien, observamos las expresiones y gestos faciales de este último como signos establecidos que el actor escénico está utilizando para expresar ciertas vivencias. En la vida diaria, por otra parte, nunca sabemos exactamente si la otra persona está "actuando" en ese sentido o no, a menos que prestemos atención a factores distintos de sus movimientos inmediatos. Por ejemplo, puede estar imitando a alguien para divertirnos, estar haciéndonos una broma o fingiendo hipócritamente ciertos sentimientos para obtener ventaja de nosotros.

Es por completo indiferente para la comprensión de los actos expresivos que éstos consistan en gestos, palabras o artefactos. Cada acto tal implica el uso de signos. Debemos entonces tratar ahora el problema de la naturaleza de los signos.

24. El signo y el sistema de signos

Debemos distinguir primero el concepto de "signo" o "símbolo" del concepto general de "indicación" o "síntoma". Al hacerlo así seguiremos la primera Investigación Lógica de

³⁶ Para un adecuado examen de este punto, debemos esperar nuestro análisis del 'mundo de los contemporáneos', en el apartado 37.

Husserl³⁷. "indicación" significa para Husserl un objeto o estado de cosas cuya existencia indica la existencia de otro determinado objeto o estado de cosas, en el sentido de que la creencia en la existencia del primero es un motivo no racional (u "opaco") para la creencia en la existencia del segundo. Para nuestros propósitos, lo importante en este caso es que la relación entre los dos sólo existe en la mente del intérprete.

Ahora bien, es obvio que el "motivo de creencia" de Husserl no tiene nada que ver con nuestro "motivo de acción". El así llamado "motivo" de Husserl, como el nuestro, es un *complejo de significado* o contexto significativo. Pero es un complejo que consiste, por lo menos, en dos esquemas interpretativos. No obstante, cuando interpretamos una indicación, no atendemos a esta relación causal, puesto que el motivo no es "racional". La vinculación existente entre la indicación y lo que ella indica es, por lo tanto, de carácter puramente formal y general; no contiene nada de lógico. No hay duda de que Husserl coincidiría con nosotros en este punto. Tanto los objetos animados como los inanimados pueden servir como indicaciones. Para el geólogo, una cierta formación en la superficie de la tierra constituye una indicación de la presencia de determinados minerales. Para el matemático, el hecho de que una ecuación algebraica sea de grado impar constituye una indicación de que tiene por lo menos una raíz real. Todas éstas son relaciones –o correlaciones– dentro de la mente del intérprete, y como tales pueden llamarse para él contextos de significado. En este sentido, los movimientos percibidos del cuerpo de la otra persona constituyen para el observador indicaciones de lo que está ocurriendo en la mente de la persona que él observa.

Los "signos significantes", las "expresiones" o "símbolos" deben contraponerse a las "indicaciones".

Ante todo, veamos cómo se constituye un signo en la mente del intérprete. Decimos que existe entre el signo y lo que éste significa, la relación de representación.³⁸ Cuando observamos un símbolo, que es siempre en sentido amplio un objeto externo, no lo miramos *como objeto sino como representativo* de algo más. Cuando "comprendemos" un signo, nuestra atención no se enfoca sobre el signo mismo sino sobre aquello en lugar de lo cual éste está. Husserl señala repetidamente que pertenece a la esencia

³⁷ *Logische Untersuchungen*. II, 1, 25-31.

³⁸ Cf. la sexta *Investigación lógica* de Husserl.

de la relación signitativa que "el signo y aquello en lugar de lo cual éste está no tengan nada que ver uno con otro"³⁹. Por lo tanto, la relación signitativa es obviamente una relación particular entre los esquemas interpretativos que se aplican a esos objetos externos llamados aquí "signos". Cuando comprendemos un signo, no lo interpretamos por medio del esquema adecuado a él como objeto externo, sino mediante esquemas que son adecuados a lo que él significa. Decimos que un esquema interpretativo es adecuado a un objeto experimentado si el esquema se ha constituido a partir de vivencias experimentadas políticamente de este mismo objeto como una cosa autoexistente. Por ejemplo, las siguientes tres líneas negras. **A**, pueden interpretarse: 1) *adecuadamente* como el diagrama de una cierta Gestalt visual negra y blanca, o 2) no *adecuadamente*, como un signo del correspondiente sonido vocálico. El esquema interpretativo adecuado para el sonido vocálico no se constituye, por supuesto, a partir de vivencias visuales sino auditivas.

No obstante, es probable que surja la confusión a raíz del hecho de que la interpretación de signos en función de lo que éstos significan se basa en la experiencia previa y es en sí mismo, por lo tanto, función de un esquema.⁴⁰

Lo que hemos dicho mantiene su validez respecto de toda interpretación de signos, sea que el individuo interprete sus propios signos o los de otro. Sin embargo, existe una ambigüedad en el dicho común de que "un signo es siempre signo de algo". El signo es por cierto el "signo de" lo que él quiere decir o significa, el así llamado "significado del signo" o "función del signo". Pero el signo es también el "signo de" lo que él expresa, es decir, las vivencias de la persona que lo utiliza. En el mundo de la naturaleza no existen signos (*Zeichen*) sino sólo indicaciones (*Anzeichen*). Un signo es, por su naturaleza misma, algo utilizado por una persona para expresar una vivencia. Por lo tanto, puesto que el signo siempre se remonta a un acto de elección por parte de un ser racional –una elección de este signo en particular–, el signo es también una indicación de un hecho que está en la mente de quien usa el signo. Llamaremos a esto "función expresiva" del signo.⁴¹

³⁹ *Ibid.*, II, 2, 55 [o II, 527 en la edición de 1901].

⁴⁰ En efecto, lo que tenemos aquí es una especie de metaesquema que vincula a otros dos. Este corresponde al así llamado "esquema de coordinación" de Félix Kaufmann (*Das Unendliche in der Mathematik und seine Ausschaltung* [Leipzig y Viena, 19301, P. 42]).

⁴¹ Nuestro uso difiere aquí del que hace Husserl en *Logical Investigations*, I y VI.

Por lo tanto, un signo es siempre un artefacto o un objeto-acto constituido.⁴² El límite entre ambos es absolutamente fluido. Cada objeto-acto que funciona como objeto-signo (por ejemplo, mi dedo que apunta en una determinada dirección) es el resultado final de una acción. Pero yo podría muy bien haber construido una señal indicadora que, por supuesto, se clasificaría como un artefacto. No existe en principio ninguna diferencia en que la acción culmine en un objeto-acto o en un artefacto.⁴³

Debería observarse que al interpretar un signo no es necesario referirse al hecho de que alguien lo haya construido o utilizado. El intérprete sólo necesita "conocer el significado" del signo. En otras palabras, sólo se requiere que se establezca en su mente una conexión entre el esquema interpretativo propio del objeto que es el signo y el esquema interpretativo propio del objeto que ese signo significa. Así, cuando el intérprete ve una señal caminará, y se dirá a sí mismo: "¡Camino a la izquierda!", y no "¡Miren el signo de madera!", o "¿Quién puso ese signo ahí?".

Por lo tanto podemos definir los signos de la siguiente manera: los signos son artefactos u objetos-acto que se interpretan no de acuerdo con los esquemas interpretativos que les son adecuados como objetos del mundo externo sino de acuerdo con esquemas que no son adecuados para ellos y pertenecen más bien a otros objetos. Además, debe decirse que la conexión entre el signo y su correspondiente esquema no adecuado depende de la experiencia pasada del intérprete. Como ya hemos dicho, la aplicabilidad al signo del esquema de lo que es significado, es a su vez un esquema interpretativo basado en la experiencia. Llamemos "sistema de signos" a este último esquema. Un sistema de signos es un contexto significativo que constituye una configuración formada por esquemas interpretativos; quien utiliza o interpreta el signo lo ubica dentro de este contexto de significado.

Ahora bien, hay algo ambiguo en esta idea de un contexto de signos. Con seguridad nadie sostendrá que la conexión en cuestión existe independientemente del establecimiento, uso o interpretación reales de los signos. En efecto, la conexión es a

⁴² [Las palabras que traducimos aquí como "objeto-acto" (*act-object*) y "objeto-signo" (*sign-object*) son, respectivamente, *Handlungsgegenständlichkeit* y *Zeichengegenständlichkeit*. Se refieren al acto y al signo considerados como objetos repetibles y no como eventos únicos].

⁴³ Por lo tanto, no puedo admitir como fundamental a la distinción de Hans Freyer entre el lado fisiognómico de una acción y su objetivación en el mundo material. (Véase su *Theorie des objektiven Geistes* [Leipzig, 1923], Pp. 29 y sigs.).

su vez un ejemplo de significado y, por lo tanto, una cuestión de prescripción o interpretación. En sentido estricto, entonces, las conexiones de significado valen no entre signos como tales, sino entre sus significados, que es sólo una manera de decir entre las vivencias del yo congnovente que establece, usa o interpreta los signos. Sin embargo, puesto que estos "significados" sólo se comprenden en los signos y por medio de ellos, vale entre estos últimos la conexión que llamamos "el sistema de signos".

El sistema de signos está presente para quien lo comprende como un contexto significativo de un orden superior entre signos previamente experimentados. Para él la lengua alemana es el contexto significativo de cada una de sus palabras componentes; el sistema de signos de un mapa es el contexto significativo de cada símbolo que figura en ese mapa; el sistema de notación musical es el contexto significativo de cada nota escrita; y así sucesivamente.

Saber que un signo pertenece a un cierto sistema de signos, no es lo mismo que saber *lo que* ese signo significa y cuál es la vivencia de quien lo usa, a la cual sirve de vehículo expresivo. Aunque yo no sepa taquigrafía, con todo conozco la taquigrafía cuando la veo. Aunque puedo no saber jugar un partido de naipes, reconozco sin embargo las cartas como cartas *de juego*, etc. La ubicación de un signo dentro de su sistema de signos es algo que hago colocándolo en el contexto total de mi existencia. Al hacerlo así sólo se requiere que encuentre dentro de mi repositorio de experiencia un esquema tal de signos junto con las reglas que rigen su constitución. No tengo que comprender el significado de los signos individuales o estar por completo familiarizado con el sistema de signos. Por ejemplo, puedo ver que ciertos caracteres son chinos sin comprender su significado.

Como signo *establecido* cada signo es significativo y, por lo tanto, en principio inteligible. En general, es absurdo hablar de un signo carente de significado. Sólo podemos decir con propiedad que un signo carece de significado, con respecto a uno o más sistemas establecidos de signos. Sin embargo, decir que un signo es ajeno a un sistema tal, sólo significa que pertenece a otro. Por ejemplo, la carencia de significado per se de un símbolo definido auditivo-visual nunca puede determinarse, sino que sólo es posible establecer su falta de significado dentro de un "lenguaje" definido, en el sentido más amplio de ese término. Una combinación de letras que sea totalmente impronunciable puede tener un significado en código. Una persona puede armarla de acuerdo con las

reglas del código y luego otra puede interpretarla si conoce esas mismas reglas. Más aún, el símbolo audiovisual "Bamalip" parece al principio totalmente carente de significado, al menos en la que respecta a las lenguas europeas. Pero la persona que sepa que "Bamalip" es el término escolástico que designa una entidad de la lógica formal, a saber, el primer modo de la cuarta figura del silogismo, podrá ubicarlo con gran precisión dentro de la estructura de su propia lengua nativa.

De esto se sigue que el significado de un signo dentro de un cierto sistema de signos debe haber sido experimentado previamente. La cuestión sólo reside en saber qué significa esa frase: "haber sido experimentado". Si nos preguntamos en qué circunstancias hemos experimentado la conexión entre el término "Bamalip" y el primer modo de la cuarta figura, encontraremos que lo hemos aprendido de un profesor o de un libro. Sin embargo, haber experimentado la conexión significa que debemos haber establecido en esa ocasión en nuestra mente que el término "Bamalip" es el signo del primer modo de la cuarta figura. Por lo tanto, la comprensión de un signo (para ser más preciso, la posibilidad de su interpretación dentro de un sistema dado) se remonta a una decisión previa de nuestra parte, por la cual aceptamos y utilizamos este signo como expresión de un cierto contenido de nuestra conciencia.

Todo sistema de signos es, por lo tanto, un esquema de nuestra experiencia. Esto es cierto en dos sentidos diferentes. Primero, es un *esquema expresivo*; en otras palabras, he utilizado por lo menos una vez el signo para designar lo que éste designa, y lo he hecho sea en la actividad espontánea o en mi imaginación. En segundo lugar, es un *esquema interpretativo*; en otras palabras, ya he interpretado en el pasado el signo como signo de lo que él designa. Esta distinción es importante puesto que, como ya hemos demostrado, puedo reconocer el sistema de signos como un esquema interpretativo, pero saber solamente que otros lo hacen. En el mundo del yo solitario el esquema expresivo de un signo y su correspondiente esquema interpretativo coinciden necesariamente. Por ejemplo, si yo invento una escritura privada, los caracteres de ese código los establezco mientras estoy inventando la escritura o utilizándola para redactar notas. En esos momentos es para mí un esquema expresivo. Pero el mismo esquema funciona para mí como interpretativo cuando leo luego lo que he escrito o cuando lo utilizo para redactar más notas.

Para dominar en forma cabal un sistema de signos tal como un lenguaje, es necesario tener un claro conocimiento del significado de los signos individuales que integran el

sistema. Esto sólo es posible si el sujeto cognoscente conoce el sistema de signos y sus signos individuales componentes como esquemas expresivos y como esquemas interpretativo que utilizó en experiencias previas. En ambas funciones, como esquema interpretativo y como esquema expresivo, cada signo se remonta a las experiencias que precedieron su constitución. Como esquema expresivo y como esquema interpretativo un signo sólo es inteligible en función de las vivencias que lo constituyen y que él designa. Su significado consiste en su capacidad de transposición, es decir, su posibilidad de retrotraernos a algo conocido de un modo diferente. Esto puede ser el esquema de experiencia en el cual se comprende la cosa designada u otro sistema de signos. El filólogo Meillet explica claramente este punto en lo que respecta a las lenguas:

No podemos aprehender en forma intuitiva el sentido de una lengua desconocida. Para lograr comprender el texto de una lengua cuya tradición se ha perdido, debemos disponer de una traducción fidedigna a una lengua conocida, es decir, disponer de textos bilingües confiables, o la lengua en cuestión debe estar estrechamente vinculada con una o más que nos sean familiares. En otras palabras, *debe sernos ya conocida*.⁴⁴

Esta propiedad de "ser ya conocida" implica lo siguiente: el significado del signo debe ser localizable en algún punto de la experiencia pasada de la persona que utiliza el signo. La plena familiaridad con una lengua, o en verdad con cualquier sistema de signos, implica familiaridad con esquemas interpretativos dados, sobre la base de la experiencia precedente que tengamos –aunque esta familiaridad puede resultar algo confusa en lo que respecta a las implicaciones de los esquemas. Supone también la capacidad de transformar estos objetos constituidos en experiencia activa que nos pertenece,⁴⁵ es decir, la posibilidad de utilizar en forma expresiva un sistema de signos que sabemos cómo interpretar.

⁴⁴ Citado por Vossler, *Geist und Kultur in der Sprache* (Heidelberg 1925), P. 1 15. [T. I., Oscar Oeser, *The Spirit of Language in Civilization* (Londres, 1932), P. 104. La referencia es a A.Meillet, *Aperçu d'une histoire de la langue grecque* (Paris, 1913), P. 48]

⁴⁵ Véase más arriba, apartado 14.

Nos acercamos ahora a una respuesta a la pregunta referente a qué significa "conectar un significado con un signo". Con seguridad esto implica algo más que vincular palabras con conducta, lo cual, como hemos señalado en nuestra Introducción⁴⁶ es una mera metáfora. Un significado se conecta con un signo en la medida en que la significación de este último dentro de un sistema dado de signos la comprende tanto la persona que utiliza el signo como la que lo interpreta. Ahora bien, debemos estar totalmente en claro respecto a lo que queremos decir al hablar de la pertenencia establecida de un signo a un sistema dado de signos. Un signo tiene un "significado objetivo" dentro de su sistema de signos cuando puede ser coordinado en forma inteligible con lo que designa dentro de ese sistema, independientemente de quién lo esté utilizando o interpretando. Esto equivale meramente a decir que quien "domina" el sistema de signos interpretará que el signo en su función significativa se refiere a lo que designa, independientemente de quién lo utilice o en qué vinculación. La referencia indispensable del signo a la experiencia previa hace posible que el intérprete repita las síntesis que han constituido este esquema interpretativo o expresivo. Por lo tanto, dentro del sistema de signos el signo tiene la idealidad de lo que "puedo hacer de nuevo"⁴⁷.

No obstante, esto no equivale a decir que los signos ubicados dentro del sistema de signos conocido con anterioridad no puedan comprenderse sin un Acto de atención dirigido a las vivencias a partir de las cuales se constituyó el conocimiento del signo. Por el contrario: como esquema interpretativo auténtico de vivencias previas, es invariante con respecto a las vivencias del yo en que se constituyó.

Lo que hemos estado considerando es el significado objetivo del signo. El significado objetivo lo capta el intérprete del signo como parte de su interpretación que hace de su propia experiencia para sí mismo. A este significado objetivo del signo debemos oponer su función expresiva. Esta última es su función como indicación de lo que ocurrió en verdad en la mente del comunicador, de la persona que utilizó el signo. En otras palabras, de cuál fue el contexto significativo propio del comunicador.

Si deseo comprender el significado de una palabra en una lengua extranjera, utilizo un diccionario, que consiste simplemente en un índice en el cual puedo ver los signos

⁴⁶ Véase más arriba, apartado 6.

⁴⁷ Cf. Husserl, *Logik*, P. 167; véase también más arriba, apartado 14.

ordenados de acuerdo con su significado objetivo en dos sistemas de signos o lenguajes diferentes. Sin embargo, el total de todas las palabras que se encuentran en el diccionario difícilmente constituya la lengua. El diccionario se ocupa sólo del significado objetivo de las palabras, es decir, de los significados que no dependen de quienes las usan o de las circunstancias en que lo hacen. Al referirnos a los significados subjetivos, no pensamos en este caso en las "expresiones esencialmente subjetivas y ocasionales" de Husserl, que hemos mencionado con anterioridad⁴⁸. Tales expresiones esencialmente subjetivas, como "izquierda", "derecha", "aquí", "esto", y "yo", pueden encontrarse por supuesto en el diccionario y son en principio traducibles; sin embargo, tienen también un significado objetivo en la medida en que designan una cierta relación con la persona que las utiliza. Una vez que he ubicado especialmente a esta persona, puedo decir que esas expresiones subjetivas ocasionales tienen significado objetivo. Sin embargo, *todas* las expresiones, sean esencialmente subjetivas en el sentido de Husserl o no, tienen tanto para quien las usa como para el intérprete, más allá y por encima de su significado objetivo, un significado que es a la vez subjetivo y ocasional. Consideremos primero el componente *subjetivo*. Cualquiera que utiliza o interpreta un signo vincula con él un cierto significado que tiene su origen en la cualidad única de las experiencias en las cuales aprendió una vez a utilizar el signo. Este significado agregado es una especie de aura que rodea el núcleo del significado objetivo.⁴⁹ Lo que Goethe quiere decir exactamente con el adjetivo "demónico"⁵⁰ sólo puede deducirse de un estudio del conjunto de sus obras. Sin realizar un cuidadoso estudio de la historia de la cultura francesa, con la ayuda de instrumentos lingüísticos, no lograremos comprender el significado subjetivo que tiene la palabra "civilización" en boca de un francés.⁵¹ Vossler aplica esta tesis a toda la historia del lenguaje de la siguiente manera: "Estudiamos el desarrollo de una palabra y encontramos que la vida mental de todos los que la utilizaron se precipitó y cristalizó en ella"⁵². Sin embargo, para poder "estudiar la palabra", debemos ser capaces de utilizar un conocimiento de la estructura mental

⁴⁸ Apartado 5, P. 63.

⁴⁹ En verdad, hasta podemos decir que la comprensión del significado es un ideal irrealizable, que significa meramente que el componente subjetivo y ocasional del significado del signo debería explicarse con la mayor claridad posible mediante conceptos racionales. Es "preciso" el lenguaje en el cual todos los significados subjetivos ocasionales se explican adecuadamente de acuerdo con sus circunstancias.

⁵⁰ Fue Jaspers el primero en llamar la atención acerca de la importancia fundamental de este concepto de la imagen del mundo de Goethe. Véase su *Psychologie der Weltanschauung*, 3a ed. (Berlín, 1925).

⁵¹ Curtius, *Frankreich* (Stuttgart, 1930), 1, 2 y sigs.

⁵² Vossler, *Geist und Kultur in der Sprache*, P. 11 7 [T.I., P. 106].

de todos los que la han usado, tomando de nuestra experiencia previa. La calidad particular de las experiencias de quien emplea el signo en el momento en que lo vinculó con lo signatum es algo que el intérprete debe tomar en cuenta más allá y por encima del significado objetivo, si desea alcanzar una verdadera comprensión.

Hemos dicho que el significado agregado es no sólo subjetivo sino ocasional. En otras palabras, el significado agregado tiene siempre en sí algo del contexto en que se lo utiliza. Al comprender a alguien que está hablando, interpreto no sólo sus palabras individuales sino su secuencia total articulada de palabras sintácticamente vinculadas: en síntesis, lo que está diciendo. En esa secuencia, cada palabra retiene su propio significado individual en medio de las palabras circundantes y a través de todo el contexto de lo que está diciendo. Con todo, no puedo decir realmente que comprendo la palabra hasta haber captado el significado de toda la formulación. En síntesis, lo que necesito en el momento de la interpretación es el contexto total de mi experiencia. A medida que avanza la formulación, se construye una síntesis paso a paso, desde el punto de vista de la cual uno puede ver los actos individuales de interpretación y establecimiento de significado. El discurso es en sí mismo, por lo tanto, una especie de contexto de significado. Tanto para el hablante como para el intérprete, la estructura del discurso emerge gradualmente. La lengua alemana expresa precisamente el aspecto que señalamos en su distinción entre *Wörter* ("palabras desvinculadas") y *Worte* ("discurso"). Podemos decir, en efecto, que cuando palabras desvinculadas reciben un significado ocasional, constituyen un todo significativo y se transforman en discurso.

Pero ¿qué es esa síntesis, qué es ese contexto significativo sobre-impuesto que sirve como esquema interpretativo para la comprensión del significado ocasional de un signo? La respuesta es ésta: el discurso es un acto de utilización de signos. La unidad del discurso de un determinado hablante es simplemente, desde su punto de vista, la unidad que pertenece esencialmente a todo acto. Ya hemos visto en qué consiste esa unidad⁵³. Surge del proyecto o plan de acción propio de quien utiliza el signo. De ello se sigue que el intérprete no puede captar esa unidad hasta que se ha completado el acto mismo. Todo lo que puede hacer es llegar a una aproximación basada en su conocimiento previo. Esta limitación se aplica, en efecto, a la interpretación tanto del significado objetivo como del

⁵³ Véase el apartado 9, Pp. 91 y sigs.

ocasional. Siempre tenemos que aguardar hasta que se haya dicho la última palabra, si esperamos hacer una interpretación efectiva. Y siempre subsiste una cuestión de hecho acerca de cuál es la unidad cuyo fin hay que esperar: si es una frase, un libro, las obras completas de un autor o todo el conjunto de un movimiento literario.

El problema del significado subjetivo y ocasional de los signos es sólo un aspecto del problema más amplio referente a la distinción entre significado objetivo y significado subjetivo. A esta dicotomía debemos dirigir ahora nuestra atención.

25. Establecimiento de significado e interpretación de significado

Acabamos de ver que el signo tiene dos funciones diferentes. En primer lugar tiene una *función significativa*. Con esto queremos decir que puede ser ordenado por un intérprete dentro de un sistema de signos que le es propio, aprendido con anterioridad. Lo que hace en este caso es interpretar el signo como un ítem de su propia experiencia. Su acto es sólo un ejemplo más de lo que llamamos autointerpretación. Pero existe una segunda clase de interpretación que puede emprender, si pregunta por el significado subjetivo y ocasional del signo, es decir, por la función *expresiva* que éste adquiere dentro del contexto del discurso. Este significado subjetivo puede ser propio del intérprete, en cuyo caso debe remontarse en la memoria a las vivencias que tuvo en el momento de utilizar el signo y establecer su significado. O puede tratarse del significado subjetivo de otra persona, en cuyo caso el intérprete debe tratar de establecer las vivencias de la otra persona cuando ésta utilizó el signo. Pero en todo caso, cuando se interpretan signos utilizados por otros, encontraremos implicados dos componentes, el subjetivo y el objetivo. El significado objetivo es el del significado como tal, el núcleo, por así decirlo; mientras que el significado subjetivo es la franja o aura que emana del contexto subjetivo en la mente de quien usa el signo.

Tomemos como ejemplo una conversación entre dos personas. Cuando una persona habla, los pensamientos se construyen en su mente, y su oyente lo sigue a cada paso del camino a medida que los pensamientos ocurren. En otras palabras, ninguno de los pensamientos surge como una unidad prefabricada. Se los construye gradualmente y se los interpreta gradualmente. Tanto el hablante como el oyente vivencian la conversación de manera que por cada parte de los Actos de establecimiento o

interpretación de significado se llenan y matizan con recuerdos de lo que se ha dicho y anticipaciones de lo que aún se dirá. Cada uno de esos Actos puede a su vez enfocarse en forma retrospectiva y ser analizado como una unidad en sí mismo. El significado del discurso del hablante consiste para él y para su oyente en sus frases individuales, y éstas, a su vez, en sus palabras componentes a medida que surgen unas después de otras. Las frases sirven para ambos como contextos significativos de las palabras, y todo el discurso como contexto significativo de las frases separadas.

La comprensión de los actos conscientes de otra persona que está comunicándose por medio de signos no difiere, en principio, de la comprensión de sus otros Actos (apartado 22). Tal como ocurre con estos últimos, la comprensión de los signos se produce en el modo de la simultaneidad o casi-simultaneidad. El intérprete se pone en el lugar de la otra persona e imagina que él mismo selecciona y utiliza los signos. Interpreta el significado subjetivo de la otra persona como si le perteneciera. En ese proceso extrae elementos de todo su conocimiento personal del hablante, especialmente de las maneras y hábitos con que este último se expresa. Tal conocimiento personal continúa construyéndose en el curso de una conversación.

El mismo proceso ocurre en la mente del hablante. Sus palabras serán seleccionadas con vistas a que las entienda su oyente. Y el significado que el hablante trata de hacer comprender no será sólo significado objetivo, pues él intenta también comunicar su actitud personal. Esbozará su propósito comunicativo en el tiempo futuro perfecto, tal como lo hace con el proyecto de cualquier otro acto. Su elección de las palabras dependerá de los hábitos que se ha construido al interpretar las palabras de otros, pero también estará influida, por supuesto, por su conocimiento del oyente.

Sin embargo, si el hablante está enfocando su atención en lo que ocurre en la mente del oyente, su conocimiento de este último es aún totalmente incierto. Sólo puede estimar cuánto está realmente comprendiendo aquél. Tal estimación es necesariamente vaga, en especial si se considera el hecho de que la interpretación del oyente es siempre subsiguiente a la elección de las palabras y cumple o deja de cumplir el proyecto del hablante al establecer su elección.

El oyente está en una posición distinta. Para él el establecimiento efectivo del significado de las palabras ya ha ocurrido. Puede comenzar con el significado objetivo

de las palabras que ha oído y, a partir de allí, tratar de descubrir el significado subjetivo del hablante. Para llegar a este significado subjetivo, imagina el proyecto que el hablante debe tener en su mente. Sin embargo, esta representación del proyecto parte de las palabras ya pronunciadas por el hablante. Al revés de lo que ocurre en el caso del hablante que está representándose algo futuro sobre la base de algo presente, el oyente se representa algo pluscuamperfecto sobre la base de algo pasado. Otra diferencia consiste en que éste parte de palabras que ya han sucedido o que no lograron cumplir el proyecto del hablante, y trata de descubrir ese proyecto. El hablante, por otro lado, parte su propio proyecto como *datum* y trata de estimar si va a ser cumplido por la interpretación futura del oyente.

Ahora bien, puesto que las palabras elegidas por el hablante pueden expresar su significado o no, el oyente puede dudar siempre si está comprendiendo de manera adecuada al hablante. El proyecto del hablante es siempre una cuestión de reconstrucción imaginativa para su intérprete y, por lo tanto, va acompañado de una cierta vaguedad e incertidumbre.

Para ilustrar lo que quiero decir, consideremos el hecho de que, en una conversación, puedan pasar por la cabeza de los participantes pensamientos como los siguientes. La persona a punto de hablar se dirá a sí misma: "Suponiendo que éste hable mi propia lengua, debe utilizar tales o cuales palabras". Un momento más tarde, su oyente se dirá a sí mismo: "Si éste está utilizando las palabras en el modo en que yo las comprendo, debe estar diciéndome tal o cual cosa". La primera afirmación muestra cómo el hablante elige siempre sus palabras teniendo en cuenta la interpretación del oyente. La segunda muestra cómo el oyente interpreta siempre teniendo en cuenta el significado subjetivo del hablante. En ambos casos, está implicada una referencia intencional al esquema de la otra persona, prescindiendo de si éste es interpretativo o expresivo.

Así como el hablante elige sus palabras, utiliza, por supuesto, su propio esquema interpretativo. Esto depende en parte de la manera en que él mismo interpreta habitualmente las palabras y en parte de los hábitos interpretativos de su oyente. Cuando leo una carta que he escrito a alguien, tiendo a interpretarla tal como si yo fuera el destinatario y no el remitente. Ahora bien, mi propósito al escribir la carta no era meramente comunicar un significado objetivo al lector, sino también mi significado subjetivo. Para decirlo de otra manera, quiero que él repense mis pensamientos. Por lo tanto, puede muy bien ocurrir

que cuando leo mi carta decida que no logra este propósito. Conociendo a la persona a la cual escribo y sus reacciones habituales ante ciertas palabras y frases, puedo decidir que una determinada expresión está expuesta a un error de interpretación o que el destinatario no estará realmente en situación de comprender este o aquel pensamiento mío. O puedo temer que él, cuando lea, no capte lo que trato de decir debido a alguna distorsión subjetiva o a una falla de atención de su parte.

Por otro lado, el destinatario de la carta puede realizar el proceso opuesto, es decir, tomar una frase e imaginar que él mismo la escribió. Puede tratar de reconstruir la intención del remitente conjeturando algunas intenciones posibles y comparándolas luego con el contenido proposicional real de la frase. Puede concluir: "Veo lo que él trataba de decir, pero realmente no acertó y dijo otra cosa. Si yo hubiera estado en su lugar, lo habría expresado de tal o cual manera". O el lector puede decirse en cambio a sí mismo: "Mi amigo siempre utiliza ese término de una manera extraña, pero entiendo lo que quiere decir, puesto que sé como piensa. Es una suerte que yo sea el destinatario de la carta. Un tercero se hubiera extraviado totalmente en este punto". En el último caso, el lector realiza en verdad una interpretación triple. Primero, interpreta la frase objetivamente sobre la base de sus hábitos ordinarios de interpretación. Segundo, a partir de su conocimiento del remitente reconstruye cuál debe ser el significado real de este último. Tercero, imagina cómo entendería el lector ordinario la frase en cuestión.

Estas consideraciones mantienen una validez completamente general para todos los casos en que se utilizan o interpretan signos. Siendo éste el caso, debería resultar claro que al interpretar el significado subjetivo de los signos que alguien utiliza, o al anticipar la interpretación que alguien hace del significado subjetivo de nuestros propios signos, debemos guiarnos por nuestro conocimiento de esa persona. Por lo tanto, el grado de intimidad o anonimidad en que está la persona respecto de nosotros, tendrá naturalmente mucho que ver con el asunto. Los ejemplos que acabamos de utilizar eran todos casos en que el conocimiento de la otra persona derivaba del contacto directo; pertenecen a lo que llamamos el dominio de la realidad social directamente vivenciada. Sin embargo, el uso e interpretación de signos pueden encontrarse también en otras zonas de la vida social, tales como el mundo de los contemporáneos y el de los predecesores, donde el conocimiento directo de la gente con que tratamos es mínimo o aun nulo. Nuestra teoría del establecimiento y la interpretación del significado de los signos sufrirá naturalmente diversas modificaciones cuando se la aplica a estas

zonas. Veremos cuáles son estas modificaciones cuando lleguemos al capítulo IV. Aun en las relaciones sociales directas que hemos utilizado como ejemplo, era obviamente imposible que los participantes "realizaran el postulado de captar cada uno el significado al que apuntaba el otro", aspecto que hemos examinado en el apartado 19. El significado subjetivo que el intérprete sí capta es a lo sumo una aproximación del significado al que apunta quien usa el signo, pero nunca ese significado mismo, pues el conocimiento que uno tiene de la perspectiva de otra persona es siempre necesariamente limitado. Exactamente por la misma razón, la persona que se expresa por medio de signos, nunca está totalmente segura de la manera en que se la entiende.

Lo que hemos estado examinando es el contenido de la comunicación. Pero debemos recordar que la comunicación real es a su vez un acto significativo, y que debemos interpretar ese acto en sí mismo y la manera en que se lo realiza.

26. El contexto significativo de la comunicación. Recapitulación

Una vez que el intérprete ha determinado el significado objetivo y el significado subjetivo del contenido de una comunicación, puede proceder a preguntar, en primer lugar, porqué se hizo la comunicación. Está buscando entonces el motivo-para de la persona que se comunica. En efecto, es esencial para todo acto de comunicación que tenga una meta extrínseca. Cuando yo te digo algo, lo hago por una razón, sea para suscitar una actitud particular de tu parte o simplemente para explicarte algo. Todo acto de comunicación tiene, entonces, como motivo-para el fin de que la persona a la que uno se dirige tome conocimiento de ella de una u otra manera.

La persona que es el objeto o el destinatario de la comunicación, es con frecuencia quien hace esta clase de interpretación. Luego de establecer cuál es el significado objetivo y el subjetivo del contenido de la comunicación hallando los correspondientes esquemas interpretativos o expresivos, procede a inquirir, en primer lugar, el motivo por el cual la otra persona dijo esto. En una palabra busca el "plan" que existe por detrás de la comunicación.

No obstante, el que busca el motivo-para no tiene en absoluto por qué ser la persona a la que uno se dirige. Un observador no participante puede proceder a la misma clase

de interpretación. Puedo, y en verdad debo, buscar el motivo-para de la comunicación, si deseo conocer la meta hacia la cual lleva la comunicación. Además, es evidente por sí mismo que uno puede buscar los motivos-para aun de aquellos actos de otras personas que no tienen intención comunicativa. Ya hemos visto esto en el apartado 22. Sólo podemos captar cuál es la vivencia de un autor si encontramos su motivo-para. Debemos primero esclarecer su proyecto y seguir luego en una fantasía, movimiento por movimiento, la sección que podría efectuarlo. En el caso de la acción su intento de comunicación, el acto completado mismo se interpreta en forma adecuada como el cumplimiento del motivo-para. Sin embargo, si ocurre que yo sé que el acto completado es sólo un eslabón dentro de una cadena de medios que llevan a un fin ulterior, entonces lo que debo hacer es interpretar las vivencias que tiene la otra persona de este fin ulterior mismo.

Ahora bien, ya hemos visto que podemos ir más allá del motivo-para y buscar el motivo-porque. Por supuesto, el conocimiento de este último presupone en cualquier caso el conocimiento del primero. El contexto subjetivo de significado que es el motivo-para debe verse primero y darse por sentado como un objeto ya constituido en sí mismo, antes de aventurarse a niveles más profundos. Hablar de tales niveles más profundos como existentes no significa de ninguna manera que el actor los vivencie realmente como contextos significativos de su acción. Tampoco significa que pueda cobrar conciencia, aun en forma retrospectiva, de los Actos polítéticos que, de acuerdo con mi interpretación, han constituido el motivo-para. Por el contrario, existe toda clase de evidencias contra el punto de vista de que el actor tiene siempre alguna conciencia del motivo-porque de su acción. Esto se aplica tanto a quien está estableciendo un significado como a cualquier otro actor. Con seguridad, éste experimenta las vivencias y Actos intencionales que he interpretado como su motivo-para. Sin embargo, no está consciente de ellos, y cuando lo está, ya no es un actor. Tal conciencia, cuando se produce, es un Acto intencional separado, independiente de la acción que está interpretando y desligado de ella. Es entonces cuando puede decirse que un hombre se comprende a sí mismo. Tal autocomprensión es esencialmente lo mismo que la comprensión de los otros, con esta diferencia, que por lo común, pero no siempre, tenemos a nuestra disposición un repertorio de información mucho más rico acerca de nosotros mismos y de nuestro pasado que el que tienen los otros.

Más adelante describiremos la relación del motivo-para con los motivos-porque en los diversos sectores del mundo social. En este punto, trataremos meramente de recapitular las estructuras complejas implicadas en la comprensión de otra persona, en la medida en que éstas repercutan en la comunicación y el uso de signos. En efecto, decir, como hacemos nosotros, que para quien usa el signo éste se encuentra en un contexto significativo, implica una cantidad de hechos separados que deben desentrañarse.

Ante todo, cuando utilizo un signo, las vivencias significadas por él están para mí en un contexto significativo, pues ya se han constituido en una síntesis, y las veo como una unidad.

En segundo lugar, para mí el signo debe ser ya parte de un sistema de signos, pues de otro modo no podría utilizarlo. Un signo debe haber sido ya interpretado antes que pueda ser usado. Pero la comprensión de un signo es una síntesis complicada de vivencias que da por resultado una clase especial de contexto de significado. Este contexto de significado es una configuración que implica dos elementos: el signo como objeto en sí mismo, y lo *signatum*, cada uno de los cuales implica, por supuesto, contextos significativos que le son propios. Hemos llamado "esquema coordinante"⁵⁴ del signo al nuevo contexto significativo total que abarca a ambos.

En tercer lugar, el acto de seleccionar y utilizar el signo constituye un contexto significativo especial para quien lo usa, en la medida en que cada uso de un signo sea una acción expresiva. Puesto que cada acción comprende un contexto de significado en virtud del hecho de que el actor visualiza todas las vivencias sucesivas de esa acción como un acto unificado, se sigue que toda acción expresiva es por lo tanto un contexto de significado. Esto no significa que todo caso de uso de signos sea ípso facto un caso de comunicación. Una persona puede utilizar, por ejemplo hablando consigo misma, un signo como un acto de autoexpresión sin ninguna intención comunicativo.

En cuarto lugar, el contexto de significado "utilizar un signo como acto" puede servir como base para un contexto de significado sobreimpuesto "utilizar un signo como acto comunicativo", sin tomar en cuenta de ninguna manera a la persona particular a la cual se dirige la comunicación.

⁵⁴ [Cf. las Pp. 148 y sigs.].

En quinto lugar, empero, este contexto significativo sobreimpuesto puede entrar en un contexto de significado aún más elevado y amplio, en el cual se tome en cuenta al destinatario. En este caso, el acto comunicativo tiene como meta no meramente que alguien tome conocimiento de él, sino que su mensaje motive a la persona que toma conocimiento a asumir una actitud particular o desplegar algún tipo de conducta.

En sexto lugar, el hecho de que se establezca comunicación con este destinatario en particular *aquí, ahora y de esta manera* puede ubicarse dentro de un contexto de significado aún más amplio, hallando el motivo-para de ese acto comunicativo.

Todos estos contextos de significado están en principio abiertos al intérprete y pueden ser descubiertos sistemáticamente por él. Cuáles serán exactamente los que tratará de investigar, dependerá de la clase de interés que tenga en el signo.⁵⁵

Sin embargo, la formulación de que todos estos contextos de significado están en principio abiertos a la interpretación, requiere algunas modificaciones. Como hemos dicho repetidamente, la estructura del mundo social no es de ninguna manera homogénea. Nuestros congéneres y los signos que utilizan pueden ofrecérsenos de maneras diferentes. Existen diferentes enfoques del signo y de la vivencia que éste expresa. En verdad, ni siquiera necesitamos un signo para tener acceso a la mente de otra persona. Una mera indicación puede ofrecernos la apertura. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando extraemos inferencias de artefactos concernientes a las vivencias de personas que vivieron en el pasado.

27. El significado subjetivo y objetivo. Producto y evidencia

Acabamos de ver los diferentes enfoques de la auténtica comprensión del yo del otro. El intérprete parte de su propia experiencia del cuerpo animado de la otra persona o de los artefactos que esta última ha producido. En ambos casos está interpretando Objetivaciones en las cuales se manifiestan a las vivencias del otro. Si lo que está en cuestión es el cuerpo del otro, el intérprete se ocupa de objetivaciones-acto, es decir, movimientos, gestos o resultados de una acción. Si se trata de artefactos, éstos

⁵⁵ Hemos notado previamente cómo se produce realmente, en tales casos, la selección de cuestiones a responder. Véase más arriba, apartado 16, P. 114, y apartado 18, P. 124.

pueden ser signos en el sentido más estricto u objetos externos manufacturados, tales como herramientas, instrumentos, etc. Todo lo que estas Objetivaciones tienen de común es el hecho de que sólo existen como resultado de la acción de seres racionales. Como son productos de la acción, constituyen *ipso facto* evidencia de lo que ocurrió en la mente de los actores que las construyeron. Debe notarse que no *todas las evidencias son signos*, pero todos los signos son evidencias. Para que una evidencia sea un signo, debe ser capaz de transformarse en un elemento dentro de un sistema de signos, con el status de esquema coordinador. Esta calificación está ausente en el caso de algunas evidencias. Una herramienta, por ejemplo, aunque constituye una evidencia de lo que ocurrió en la mente de quien la fabricó, no es con seguridad un signo. Sin embargo, bajo el término "evidencias" entendemos incluir no sólo el equipo⁵⁶ que ha sido producido por un proceso de manufactura, sino el juicio que ha sido producido por el pensamiento, o el contenido de mensaje nacido de un acto de comunicación.

La problemática del significado subjetivo y objetivo incluye evidencias de toda clase. Es decir, cualquiera que encuentre un determinado producto puede proceder a interpretarlo de dos maneras diferentes. Primero, puede enfocar su atención sobre su status como objeto, sea real o ideal, pero en todo caso independiente de su constructor. Segundo, puede considerarlo como evidencia de lo que ocurrió en la mente de sus fabricantes en el momento en que lo hicieron. En el primer caso, el intérprete subsume sus propias experiencias (*erfahrende Akte*) del objeto bajo los esquemas interpretativos que tiene disponibles. En el último caso, en cambio, su atención se dirige a los Actos constituyentes de conciencia del productor (éstos podrían ser los suyos propios o también los de otra persona).

Examinaremos con mayor detalle más adelante esta relación entre significado subjetivo y objetivo. *Hablamos, entonces, de significado subjetivo del producto, si tenemos en vista el contexto de significado dentro del cual está o estuvo el producto en la mente de su productor. Conocer el significado subjetivo del producto significa que somos capaces de recapitular en nuestra mente en simultaneidad o casi simultaneidad, los Actos políticos que constituyeron la vivencia del productor.*

⁵⁶ *Zeug*. Este es el término utilizado por Heidegger para designar los objetos del mundo externo que están "disponibles". Cf. *Sein und Zeit*, pág. 102 [T.I., *Being and Time*, Macquarrie y Robinson, P. 135].

Aprehendemos, entonces, las vivencias de la otra persona a medida que ocurren; las observamos constituyéndose paso a paso. Para nosotros, los productos de la otra persona son indicaciones de estas vivencias. Las vivencias están a sus vez para esa persona dentro de un contexto de significado. Sabemos esto por medio de una particular evidencia, y podemos estar conscientes, en un acto de auténtica comprensión, del proceso constituyente que ocurrió en la mente del otro.

El significado objetivo, en cambio, sólo podemos predicarlo del producto como tal, es decir, del contexto de significado ya constituido de la cosa producida, cuya producción real dejamos entretanto de tener en cuenta. El producto es entonces, en el sentido más pleno, el resultado final del proceso de producción, algo que está terminado y completo. Ya no es parte del proceso, sino que señala meramente en forma retrospectiva a él, como un hecho en el pasado. Sin embargo, el producto mismo no es un hecho sino una entidad (*ein Seiendes*) que es el sedimento de hechos pasados dentro de la mente del productor. Sin duda, aun la interpretación del significado objetivo del producto ocurre en Actos politéticos que se producen paso a paso. Sin embargo, se agota en el ordenamiento de las vivencias que tiene el intérprete del producto, dentro del contexto significativo total del acto interpretativo. Y como hemos dicho, el intérprete deja por completo de lado la creación original paso a paso del producto. No se trata de que no esté consciente de que ha ocurrido; lo que pasa es que no le presta atención. Por lo tanto, el significado objetivo sólo consiste en un contexto de significado dentro de la mente del intérprete, mientras que el significado subjetivo se refiere, más allá de éste, a un contexto de significado dentro de la mente del productor.

Un contexto subjetivo de significado está presente entonces si lo dado en un contexto objetivo de significado fue creado, por su parte, por un tú. Sin embargo, nada implica esto acerca de la clase particular de contexto de significados sobre el cual el tú ordena sus vivencias o acerca de la calidad de esas vivencias mismas.

Ya hemos observado que el intérprete capta las experiencias conscientes de la otra persona en el modo de la simultaneidad o casi simultaneidad. La auténtica simultaneidad es más frecuente, aunque constituye un caso especial del proceso. Está vinculada con el mundo de la realidad social directamente vivenciada y presupone que el intérprete es testigo de la creación real del producto. Un ejemplo sería una conversación, en que el oyente está realmente presente mientras el hablante realiza Actos que producen

discurso significativo, y en que el oyente realiza esos Actos con el hablante y después de él. Un ejemplo de interpretación casi simultánea sería la lectura de un libro. En este caso, el lector revive la elección de palabras del autor como si ocurriera ante sus propios ojos. Lo mismo podría decirse en el caso de una persona que observa ciertos artefactos tales como herramientas, e imagina cómo se los construyó. Sin embargo, al decir que podemos observar tales vivencias del productor sólo queremos significar que podemos captar el hecho *de que* ocurren. No hemos dicho nada acerca de cómo comprendemos qué experiencias ocurren, ni cómo comprendemos *la manera* en que se constituyen. Trataremos estos problemas cuando analicemos el mundo de los contemporáneos, el mundo de la experiencia social directa y el de la auténtica relación-nosotros. Con todo, puede decirse ya en este punto que lo esencial para ese conocimiento suplementario es tener un conocimiento de la persona que estamos interpretando. Cuando preguntamos cuál es el significado subjetivo de un producto, y por lo tanto qué experiencias conscientes tiene otra persona, estamos preguntando qué vivencias particulares políticamente construidas ocurren o han ocurrido en otra persona en particular. Esta otra persona, este tú, tiene sus propias experiencias y contextos de significado únicos. Ninguna otra persona, ni siquiera esta misma en otro momento, puede ocupar su lugar en este momento.

El significado objetivo de un producto que tenemos ante nosotros se interpreta, por otro lado, como evidencia de la experiencia particular de un determinado tú. Más bien, se lo interpreta como ya constituido y establecido, haciendo abstracción de todo flujo subjetivo de experiencia y de todo contexto subjetivo de significado que pudiera existir en tal flujo. Se lo capta como una objetivación dotada de "significado universal". Aunque nos referimos implícitamente a su autor cuando llamamos a esto un "producto", no obstante dejamos de lado a este autor y a todos los factores personales relacionados con él cuando interpretamos el significado objetivo. El autor está oculto detrás del "uno" (alguien, alguna otra persona). Este "uno" anónimo, es meramente el término lingüístico que responde al hecho de que existe o ha existido alguna vez un tú cuya particularidad no tomamos en cuenta. Yo mismo, o tú, o algún tipo ideal o Cualquiera podría ponerse en su lugar sin alterar de ninguna manera el significado objetivo del producto. No podemos decir nada acerca de los procesos subjetivos de este "uno" anónimo, pues no tiene duración, y la dimensión temporal que le atribuimos, como es una ficción lógica, no resulta en principio susceptible de vivenciación. Pero precisamente por este motivo el significado objetivo sigue siendo, desde el punto de vista del intérprete,

invariante para todos los posibles creadores del objeto significativo. En la medida en que ese objeto contiene dentro de su significado mismo la idealidad del "etcétera" y del "puedo hacerlo de nuevo", ese significado resulta independiente de su creador y de las circunstancias en que se originó. El producto es abstraído de toda conciencia individual y, en realidad, de toda conciencia como tal. El significado objetivo es meramente el ordenamiento que el intérprete hace de sus vivencias de un producto dentro del contexto total de su experiencia.

De todo lo que hemos dicho se sigue que cualquier interpretación de significado subjetivo implica una referencia a una persona en particular. Además, debe ser una persona de la cual el intérprete tenga alguna clase de experiencia (*Erfahrung*) y cuyos estados subjetivos pueda recorrer en simultaneidad o casi simultaneidad, mientras que el significado objetivo está desvinculado de personas particulares y es independiente de ellas. Más adelante estudiaremos esta antítesis con mayor detalle, tratándola como un caso de oposición polar. Entre la comprensión del significado subjetivo y la del significado objetivo puro hay toda una serie de etapas intermedias basadas en el hecho de que el mundo social tiene su propia estructura única, puesto que deriva del mundo de la vivencia social directa, del de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores. Dedicaremos el capítulo IV al estudio de estos diferentes mundos, prestando entretanto especial atención a los procesos de anonimización que ocurren en cada uno. Explicaremos la oposición polar entre significado subjetivo y objetivo como una formulación típico-ideal de principios heurísticos de la interpretación del significado.

28. Excursus: algunas aplicaciones de la teoría del significado objetivo y subjetivo en el campo de las ciencias de la cultura

La teoría de los dos tipos diferentes de interpretación del significado de productos, que acabamos de desarrollar, tiene gran importancia para las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) y no sólo para éstas. Ante todo, consideremos lo que se llama ..objetos culturales", es decir, las objetividades ideales tales como "Estado", "arte", "lenguaje", etc. Todos éstos, de acuerdo con nuestra teoría, son productos, pues llevan sobre sí la marca de su producción por parte de nuestros congéneres y constituyen manifestaciones de lo que ocurrió en la mente de éstos. Todas las objetivaciones culturales pueden ser interpretadas, por lo tanto, de una manera doble. Una interpretación las trata como objetivaciones completamente constituidas tal como

existen para nosotros que somos los intérpretes, sea ahora como contemporáneos en el presente, o como personas que ocupan un lugar posterior en el tiempo histórico. Estas objetivaciones pueden describirse en forma muy simple o estar sujetas a elaboración teórica como objetos de conocimiento esencial; es decir, podemos estudiar el Estado como tal, el arte como tal y el lenguaje como tal.

No obstante, es posible tratar todos estos productos como evidencia de lo que ocurrió en la mente de quienes los crearon. En este caso, objetos culturales extremadamente complejos se prestan a la investigación más detallada. El Estado puede ser interpretado como la totalidad de los actos de quienes están orientados hacia el orden político, es decir, de los ciudadanos que lo integran; o se lo puede interpretar como el resultado final de ciertos actos históricos y considerarlo, por lo tanto, en sí mismo, como un objeto histórico; o tratarlo como la concretización de ciertas disposiciones mentales públicas por parte de quienes lo gobiernan, etc. El arte de una época en particular puede interpretarse como expresión de una tendencia artística determinada de la época o como manifestación de una interpretación particular del mundo que precede y determina a toda expresión artística, es decir, como una manifestación de una manera particular de "ver". Sin embargo, también se lo puede interpretar como un desarrollo histórico que se produce en forma de una variación sobre el estilo conocido de una época anterior, sea debida a la sucesión de escuelas o simplemente de generaciones. Estos son meros ejemplos de las muchas posibilidades de interpretación, y a cada una de ellas corresponde un esquema interpretativo especial y una manera particular de dar significado al objeto de la interpretación.

Ya hemos observado que el contexto de significado de un producto es más o menos independiente de lo que ocurrió en la mente de la persona que lo creó, según que esta última sea comprendida por su intérprete con mayor o menor anonimidad. Para captar una cierta objetivación en la idealidad del "puedo hacerlo de nuevo", debemos concebir al autor de esa objetivación simplemente como "uno". Veamos cómo funciona esto en el campo de la teoría económica. Los así llamados "principios de la cataláctica"⁵⁷

⁵⁷ La teoría del intercambio. Este término, que proviene de Whately, desempeña un papel importante en el pensamiento económico de Ludwig von Mises, al cual Schütz se refiere a menudo. Véase Mises *Human Action* (New Haven, 1966), especialmente la parte IV. La cataláctica es para Mises parte de una teoría pura a priori de la acción considerada en forma abstracta, aislada de sus circunstancias psicológicas e históricas: el concepto de Mises resulta por lo tanto especialmente útil como ejemplo en este punto. Un tratado económico importante, muy reciente, basado en el mismo concepto, es el de Murray N. Rothbard, *Economy and the State* (Princeton, 1962).

tienen por cierto como tema actos humanos considerados como productos terminados, no acciones en curso. El contexto de significado de estos principios se agota al subsumir tales actos bajo los esquemas interpretativos de la teoría económica. Sin duda, no es concebible ningún acto económico sin alguna referencia a un actor económico, pero este último es absolutamente anónimo; no eres tú, ni yo, ni un empresario, ni siquiera un "hombre económico" como tal, sino un "uno" puro universal⁵⁸. Esta es la razón por la cual las proposiciones de la economía teórica tienen justamente esa "validez universal" que les da la idealidad del "etcétera" y del "puedo hacerlo de nuevo". Sin embargo, podemos estudiar al actor económico como tal y tratar de establecer qué es lo que ocurre en su mente; por supuesto, no estamos entonces en el terreno de la economía teórica sino en el de la historia económica o en el de la sociología económica, de las cuales Weber nos ha proporcionado un ejemplo sin paralelo en el primer libro de su obra *Wirtschaft und Gesellschaft*. Sin embargo, las formulaciones de estas ciencias no pueden pretender ninguna validez universal, pues tratan de los sentimientos económicos de individuos históricos particulares, o de tipos de actividad económica respecto de los cuales constituyen evidencia los actos económicos en cuestión.

Par dar ejemplos tomados de otros campos acerca del significado de esta cuestión, basta señalar la importancia que tiene trazar una distinción neta entre significado subjetivo y objetivo en las ciencias que son interpretativas en sentido estricto, a saber, la filología y la jurisprudencia. En filología ha sido siempre una cuestión básica la de establecer si lo que se estudia es el significado objetivo de una palabra en un momento determinado dentro de una zona lingüística definida o, en segundo lugar, el significado subjetivo que la palabra asume en el curso de un particular autor o de un determinado círculo de hablantes o, en tercer lugar, el significado ocasional que tiene en el contexto del discurso. A su vez, todo estudiante de Derecho está familiarizado con la distinción existente entre considerar un punto de la ley como proposición dentro del sistema legal de acuerdo con los cánones de la interpretación filológico y jurídica, por una parte, y preguntarse, por otra parte, cuál fue "la intención del legislador". Todas estas diferencias se remontan a la distinción entre significado objetivo y subjetivo del producto que acabamos de tratar.

⁵⁸ El examen de la anonimidad del mundo de los contemporáneos, apartado 39, más abajo, ofrece un análisis más detallado de este concepto de "uno".

Otra cuestión más antes de concluir este capítulo. La tendencia a buscar un significado subjetivo para todo en la existencia está tan profundamente enraizada en la mente humana, la búsqueda del significado de todos los objetos está tan vinculada con la idea de que éstos recibieron una vez su significado de alguna mente, que todas las cosas del mundo pueden interpretarse como productos y, por lo tanto, como evidencia de lo que ocurrió en la mente de Dios. En verdad, todo el universo puede considerarse como el producto de Dios, de cuyos actos creadores da testimonio. Esto es sólo una referencia al pasar, por supuesto, a todo el sector de problemas que están más allá de las ciencias en sentido estricto. En todo caso, el problema del significado subjetivo y objetivo es la puerta abierta a toda teología y metafísica.

Lectura complementaria Nº 2

Galeano, E. y Vález, O.L.

TERRITORIOS, ITINERARIOS URBANOS Y TEMPORALIDADES

*Tomado de: La calle como forma de sobrevivencia:
Gaminismo, prostitución infantil y menor trabajador en el centro de Medellín.
Medellín, Cámara de Comercio de Medellín, 1996; pp. 65-83*

Un día en la vida de Juan

(Menor de la calle)

Yo me levanto a las siete de la mañana generalmente, otras veces a las 8 ó 9 depende de la noche que haya pasado porque hay noches como la de ayer miércoles que nos enrumbamos con los muchachos del Cambalache y uno amanece trasnochado.

Cuando me levanto chupo sacol o chorro si queda de la noche pasada o si no pido y me ensacolo, después me vengo para el Patio pero no entro ahí mismo sino que me quedo afuera a ver quién viene pa' hacerle maldades o diabluras, como quitarles las cachuchas y escondérselas o gozarse a los otros aunque se emberraquen, entro al Patio por ahí a las 9 y media de la mañana, lavo la ropa y me quedo en calzoncillos mientras tanto.

En el Patio nos tiramos agua y nos bañamos todos juntos hacemos las actividades y mientras tanto la ropa se seca y las guardamos aquí en un cajoncito que hay atrás.

Ya en la calle por ahí a las cuatro y media pide uno y se ensacola o se traba, o tira ruedas; el ambiente se compone.

Yo siempre ando solo en la calle porque no hay verdaderos amigos, las amistades son las del Patio pero no para uno mantenerse con ellos, eso sí para dormir allí cerca del Patio sí vamos todos los de aquí y así si es bueno juntos porque a uno le da frío.

Lo peor es cuando le da ganas de ir al baño a uno y no tiene los cien pesos p'ir a los baños públicos o están muy lejos le toca a uno hacerlo por ahí en la calle. Resumiendo el día le puedo decir que es ensacolarse, trabarse, pedir, venir al Patio y dormir ensacolado.

El día cambia un poquito los días sábados y domingos porque no hay Patio y la comida y la dormida se envolata un poco, pero uno se la consigue pidiendo y no se baña o va al monumento del Poblado, cierto, esto si está de buenas y se puede bañar uno, si no es que los policías lo destierran a bolillo.

De las comidas no pregunte por cuántas ó horas, porque uno come todo el día, la gente le da a uno mucha comida y cuando no, los amigos del Patio que uno se encuentre le dan.

La parte del centro que a mí más me gusta es el cuadradero de los buses de Girardota porque allá no hay grandes que le peguen a uno y las personas le dan a uno plata, aunque en el Cambalache encuentre uno a los parceros del Patio pa' conversar y jugar.

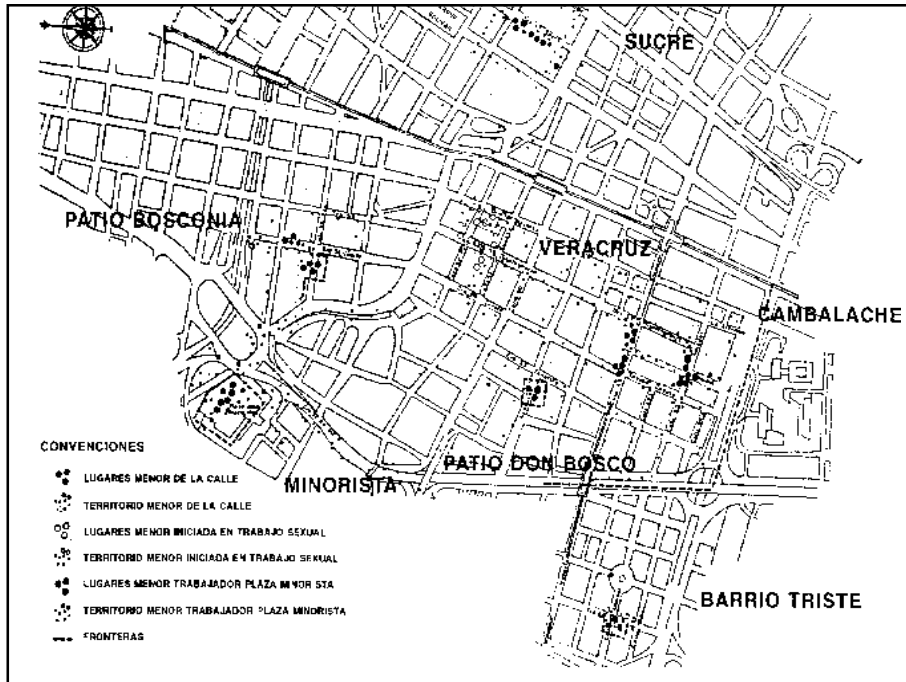
1. Territorialidades y fronteras

Los menores de y en la calle se desenvuelven en espacios definidos geográficamente, destinando lugares y tiempos para el desempeño de las actividades que realizan. Los espacios que transitan y habitan se constituyen en territorios en la medida en que son defendidos e incorporados a sus rutinas cotidianas, allí se arraigan por algún tiempo con sus compañeros, los defienden como propios, buscan ampliarlos y establecen con otros habitantes o usuarios pactos implícitos o explícitos que determinan las lógicas de inclusión y exclusión en temporalidades definidas.

La ocupación de lugares por parte de estos personajes está ligada a los imaginarios que en torno a la ciudad y a sus pobladores han construido y también a prácticas reales de exclusión y maltrato.

En la zona céntrica de Medellín pueden identificarse varios territorios apropiados por los menores de la calle, en los cuales se evidencian ejes y fronteras físicas e imaginarias (véase mapa No. 1).

Mapa No. 1. Territorios (de los menores de la calle)



Dichos territorios son itinerantes y heterogéneos, se conforman con relación a los usuarios, a las actividades y a las temporalidades, así:

- La Acera de Amador (entre Cundinamarca y Cúcuta), congrega alrededor de 50 habitantes de la calle, en su mayoría adultos, quienes instalaron allí sus cambuches (de madera, cartón, plástico, lata, costales y rodillos), formando un cordón como fortaleza. Maturín, entre Díaz Granados y Tenerife, es el territorio donde varios menores de la calle se congregan alrededor de las ventas de artículos de segunda, relacionándose con adultos y jóvenes, con quienes establecen relaciones de solidaridad, indiferencia o conflicto.
- Maturín con Tenerife es el sitio destinado al reciaje. La presencia de menores allí es escasa y casi todos provienen del hotel el Descanso del Pasajero. Estos espacios

se constituyen en el eje que abarca gran parte del barrio Guayaquil y cuyos límites son la Avenida del Ferrocarril y San Juan, que se imponen como fronteras físicas, que marcan el espacio y determinan un adentro y un afuera; hacia el noroccidente no hay fronteras claras, el territorio se diluye perdiéndose y encontrándose con otros territorios del centro de la ciudad.

- En Sucre, entre Maracaibo y La Playa, emerge en la noche otro territorio de los menores de la calle que se constituye en sitio de dormitorio para unos pocos y lugar de encuentro para todos; los amplios aleros que cubren gran parte de las aceras les permiten protegerse de la intemperie; en este espacio los menores comparten alimentos, juegos y charlas con los adultos, a la vez que obtienen protección de éstos. Esa dinámica propicia un ambiente festivo y hace del lugar más que un sitio de dormitorio, un parche donde no hay fronteras claras. La permanencia en el lugar está determinada por la dinámica del grupo, del contexto y de los agentes externos que ejercen control sobre el espacio. Esta es una territorialidad que se reduce a una cuadra y sus fronteras no están muy definidas.
- Barrio Triste es un territorio con dos temporalidades diferentes: en el día, los menores –en compañía de adultos– habitan las "Cuevas" y durante la noche se apropian de las calles del sector.
- Los alrededores del patio de Bosconia constituyen otro territorio apropiado por los menores para estar, dormir, tener acceso al Patio y guardar sus pertenencias. El centro del sector es el Patio y las fronteras están claramente definidas por las aceras apropiadas para establecer las camadas y los parches.
- El Patio de Don Bosco es un lugar del que se apropian los menores durante el día para satisfacer sus necesidades básicas.

Los menores en la calle se apropian de espacios y construyen territorios de acuerdo con la actividad laboral que desarrollan: El menor trabajador de la plaza minorista se ubica en puntos estratégicos como las entradas principales y los corredores centrales de la plaza; grupos de cinco o diez ocupan un mismo espacio, lo defienden y respetan, allí esperan a los usuarios de sus servicios, interactúan con sus compañeros, juegan, conversan y tejen lazos de amistad y solidaridad. De este modo definen pequeñas territorialidades con cierta exclusividad, puesto que son espacios asignados y respetados. Pero en general, toda la plaza y sus alrededores se constituyen en un solo territorio donde se desenvuelven los menores que trabajan allí.

Las menores iniciadas en la prostitución se apropian de territorialidades que comparten con adultas que desempeñan la misma actividad. En Veracruz, las menores adolescentes conforman pequeños grupos –dos, tres o cuatro– y eligen un lugar de encuentro, el cual funciona como referente espacial que facilita su trabajo, generalmente escogen un sitio cercano a residencias o pequeños hoteles, situación que determina de algún modo los límites de su territorio. Este espacio también es socializado en la medida en que se utiliza para compartir y distraerse con otras compañeras en medio de bromas, consumo de psicoactivos, abrazos y juegos. De esta manera se define un corredor para el ejercicio del trabajo sexual compartido con actividades de tipo formal e informal, que abarca varias cuadras alrededor de la iglesia de la Veracruz.

2. Itinerarios urbanos y temporalidades

Factores como la exclusión, la estigmatización y "la limpieza social" condicionan y exigen a los menores de y en la calle una constante movilidad –desplazamiento dentro de un mismo sector– y transhumancia –desplazamiento de un sector a otro–. Los menores deambulan por diversos lugares y asumen variados roles que les posibilitan ser y estar en la calle. En este ir y venir juegan la condición de visibilidad-invisibilidad que les impone el desenvolvimiento cotidiano dentro de la ciudad y las condiciones que les imponen otros grupos sociales que interactúan en la misma.

La movilidad y la trashumancia determinan unos itinerarios que marcan la apropiación que los menores hacen de la ciudad, colmándola de significados y usos diferenciados según temporalidades específicas –de día, de noche, en la mañana o en la tarde–. Estos itinerarios o recorridos por la ciudad varían considerablemente entre los menores de la calle y en la calle, razón por la cual se requiere nombrarlos por separado.

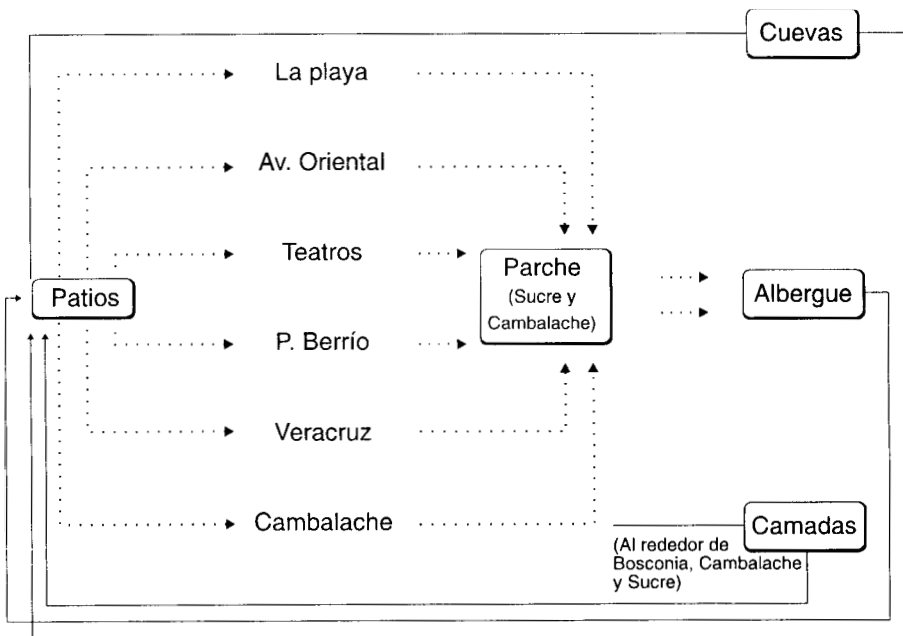
Los menores de la calle tienen un conocimiento profundo de los espacios que habitan y transitan, para cada lugar tienen un rol, una manera de ser y estar: el patio, por ejemplo, es un lugar para compartir con el otro, recrearse y vestirse de niño; en la camada o lugar de dormitorio es necesario ser adulto responsable de sí y de los otros; algunos sitios son mejores para ejercer el gaminismo o "retacar"; otros son propicios para robar o "soplar bolsillos", en los semáforos se puede vender dulces o limpiar vidrios, en otros lugares se encuentran con las instituciones y se benefician de sus ofrecimientos; el parche es el lugar para estar con los otros, consumir psicoactivos y establecer relaciones de protección y afecto.

Algunos de estos lugares se ubican en el centro de la ciudad y cubren gran parte de éste y otros se localizan en la periferia. Son lugares para realizar diferentes actividades y están habitados por diversos actores sociales como comerciantes, propietarios, políticos, vendedores y transeúntes que a su vez establecen relaciones con los menores y determinan de algún modo el accionar de éstos, así:

Los menores de la calle hacen funcionales los espacios de la ciudad según lógicas e intereses, los apropian con temporalidades definidas lo cual les otorga la connotación de lugar para desempeñar una actividad. Hay sitios para dormir, compartir, jugar, alimentarse. Las condiciones del medio y el sistema de sobrevivencia que construye el menor de la calle lo lleva a realizar rutas propias en las que se evidencia el aprovechamiento al máximo de las alternativas que encuentra en cada sector. Por ejemplo, si hay restaurantes, pide comida, si hay bares y personas embriagadas, roba; si es una zona comercial de gran confluencia, pide monedas y se sujeta a los horarios en que es posible desarrollar las actividades previstas (véase flujograma 1).

Flujograma 1

Menores en la calle: territorios e itinerarios



El menor de la calle generalmente se levanta de su lugar de dormitorio -una acera en cualquier rincón de la ciudad- y orienta su recorrido por la necesidad inmediata de consumir sacol o algún alimento, se desplaza así hacia la Avenida Oriental, el Parque de Bolívar, Cambalache o a uno de los Patios –Don Bosco o Bosconia– a esperar el momento del ingreso para satisfacer alguna de sus necesidades. Allí puede ser niño, disfrutar de un buen baño, lavar su ropa, comer, jugar fútbol, nadar y compartir con otros menores que se constituyen en su familia ocasional.

Cuando culminan las actividades del patio, el menor asume un rol de adulto, se viste de "hombre" para enfrentar de nuevo la calle. Se dirige a lugares como la Avenida Oriental, La Playa o la calle de los Teatros a "retacar", a la Veracruz a "soplar bolsillos", al Parque de Bolívar o a Junín a pedir "chute", o a Cambalache a conseguir "sacol, ruedas, basuco o perico". Estas actividades diurnas las realiza mimetizándose e interactuando con otros sujetos sociales que trabajan o deambulan por las calles.

Cuando llega la noche emerge otra ciudad, la ciudad-calle, signada por el consumo de "drogas", pobreza y dominio de la "Ley del más fuerte". Estos menores se dirigen ahora hacia ese pedazo de lo público que les permite improvisar –en medio del "vuelo" que les produce el consumo de psicoactivos– una casa, una cancha, una fortaleza, o un refugio; con sus compañeros arma el parche y/o la camada y comparte afectos y agresiones; habita la calle y la defiende a "capa y espada"; enfrenta la oscuridad con todas sus dificultades: para algunos la noche es la cómplice perfecta para el raponeo, el consumo de psicoactivos, para ocultarse de los enemigos o para reconocer su cuerpo y el de algún compañero o compañera; para otros, la noche es la tortura, el peligro que acecha, el dolor, el temor, la violencia e incluso la muerte.

La noche favorece también algunas vivencias de los menores durante la misma, la ciudad se amplía para ellos, hay menos obstáculos y menos usuarios, y eso les permite mayor "libertad" de desplazamiento y acción. Gran parte de la noche los muchachos deambulan por distintos sectores del centro, en procura de la alimentación y recreación que les ofrecen algunas instituciones como las que se ubican en Sucre entre La Playa y Maracaibo. Caminan sintiendo suyas esas calles, consumiendo psicoactivos, jugando, siendo ellos mismos.

Los menores de la calle no tienen horas fijas para dormir y soñar, éstas dependen del cansancio, agotamiento físico, aburrido o peligroso que resulten las actividades que

estén realizando. La hora de levantarse la deciden muchas veces agentes externos como dueños de almacenes, aseadores matutinos y, en general, quienes se inscriben en la formalidad y rutina de la vida diurna para los cuales los menores representan un estorbo, amenaza o peligro. De esta manera, en las primeras horas de la mañana la ciudad se viste con otro ropaje y la ciudad nocturna muere, el espacio público se presta a recibir a otros pobladores iniciándose así un nuevo día para el menor de la calle quien improvisa nuevamente la programación de éste, jugándose "el todo por el todo" porque cada día puede ser el último.

En los itinerarios definidos por el menor de la calle influyen esencialmente tres aspectos:

- La satisfacción de necesidades básicas, en las que se evidencia un claro manejo del entorno, de los grupos sociales y de las instituciones con las que se relaciona.
- Los imaginarios contruidos por él acerca de la ciudad y sus pobladores. De acuerdo con la relación que el menor establece con otros grupos sociales, construye una forma de ver y representar la ciudad, de otorgarle una connotación y una significación a los lugares y a partir de estas vivencias, interiorizarlos y proyectarlos. De esta manera determina qué lugares son "seguros", "peligrosos" o "buenos".
- Existen lugares y horarios para conseguir dinero, alimento o simplemente para "estar" en ellos. Los menores han ubicado sitios agradables como la Plazuela de Zea, el Estadio y la Terminal del Transporte: "porque allí uno carga maletas, le dan plata, le dan pollo",¹ también en la Minorista "porque es bueno tener plata".²
- Otros lugares les inspiran temor o desconfianza por el rechazo y la violencia que en ellos existe.
- Para ellos, "invisibilizarse", "camuflarse", "aparecer" o "desaparecer", "mimetizarse" entre las multitudes y construcciones de la ciudad son estrategias de sobrevivencia y protección que adoptan.
- Algunos menores no van a Cambalache porque "ahí hay gente muy mala"³ y allá sé la montan a uno mucho y si lo ven con una cadena que no sea de oro, ahí mismito

¹ Entrevista a menor de la calle, mayo 28, 1996, ficha 1924.

² Grupo focal, menor trabajador, junio 19, 1996, ficha 2461.

³ Grupo focal, menor de la calle, abril 16, 1996, ficha 605.

se la van enamorando y le van metiendo una puñalada por ella"⁴. "Cambalache no me gusta porque son demasiado banderas los gamines de allá"⁵.

Los menores **en la calle** se orientan de modo distinto en la ciudad, sus actividades se inscriben generalmente en la esfera económica y ésta determina sus itinerarios. A diferencia de los menores de la calle, éstos tienen un lugar dónde llegar: la casa de su familia, la habitación de una residencia o un pequeño hotel. Su vivencia en la calle se desarrolla desde la percepción del mundo que construyen con su familia y desde los parámetros callejeros que empiezan a incorporar a su vida.

Estos menores hacen de la calle el espacio para la sobrevivencia, la recorren y se apropian de ella en función de la vida misma. Lo económico determina su estadía en ella y les permite desarrollar vínculos con los otros, construir afectos, vivir la ciudad y usarla de manera polifuncional.

Los menores **en la calle** entran y salen del centro de la ciudad. Sus recorridos son amplios y están determinados también por las lógicas urbanas imperantes y las dinámicas excluyentes ejercidas por gran parte de la población quien califica las labores que desarrollan como indignas, ilegales, informales y que afean y entorpecen el ritmo de la ciudad.

Algunos de los menores **en la calle** mezclan su trabajo con el estudio. Tienen jornadas extenuantes en las que deben responder de la mejor manera a ese rol de adulto que le determina su trabajo y al rol de menor que le exige su proceso académico.

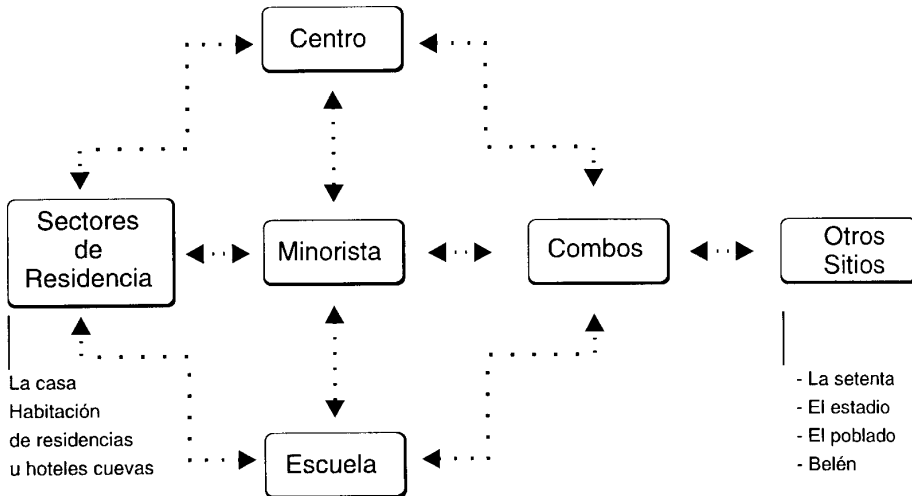
Otros sólo tienen como opción lo laboral, de tal manera que su rol de niño queda relegado a los pequeños intervalos de tiempo que le puedan robar a su dura actividad. (Véase Flujograma 2).

⁴ Entrevista a menor de la calle, mayo 28, 1996, ficha 1924.

⁵ Entrevista a menor de la calle, mayo 31, 1996, ficha 1910.

Flujograma 2

Menores en la calle: territorios e itinerarios itinerarios típicos de los menores dedicados a ventas ambulantes



Un menor trabajador de la Plaza Minorista, por ejemplo, se levanta muy temprano para que su día sea rentable, se desplaza desde su lugar de residencia (generalmente un barrio marginado de la ciudad) a la plaza. Allí inicia una labor que en muchos casos requiere de constante movilidad interna y externa.

El menor trabajador de la Plaza, cuando estudia, se dirige al establecimiento educativo después de varias horas de trabajo; si sus actividades son sólo laborales, en la tarde busca otras alternativas que le posibiliten un poco más de ingresos y con ese objetivo se desplaza hacia otros lugares de la ciudad como paraderos de buses, el estadio, la carrera 70 y las aceras del centro, en las que desarrolla trabajos como limpiar o cuidar vehículos, vender dulces en los buses, vender flores. Cuando termina su jornada laboral, se dirige hacia su vivienda y allí se dispone a descansar.

La satisfacción de necesidades básicas durante el día como la alimentación y la recreación, las resuelve en los mismos lugares de trabajo y en algunas ocasiones, en instituciones como Combos⁶.

⁶ Combos: Organismo No Gubernamental que trabaja por el mejor bienestar de los menores trabajadores de la Plaza Minorista, con el apoyo del ICBF.

Los menores que trabajan en otros sitios del centro de la ciudad tienen temporalidades propias. En la Plaza de Flores se presenta una pequeña concentración de menores ayudantes de puesto, vendedores de bolsas plásticas y uno que otro producto de cosecha, permanecen ahí toda la semana desde las 7:00 de la mañana hasta las 2:00 ó 3:00 de la tarde.

En la Avenida Oriental, desde el Parque de San Antonio hasta la Avenida Echeverry, se desplaza un número significativo de menores dedicados a la venta de dulces, artículos artesanales y religiosos.

En el sector de Junín, entre La Playa y Caracas, el tipo de trabajo más notorio es la venta de flores; allí se encuentran varios puestos de venta y es un lugar transitado por un gran número de personas. Desde las 5:00 de la tarde hasta las 9:00 ó 10:00 de la noche se observan menores en el lugar. El número de vendedoras y la jornada laboral se incrementa los días viernes y sábado.

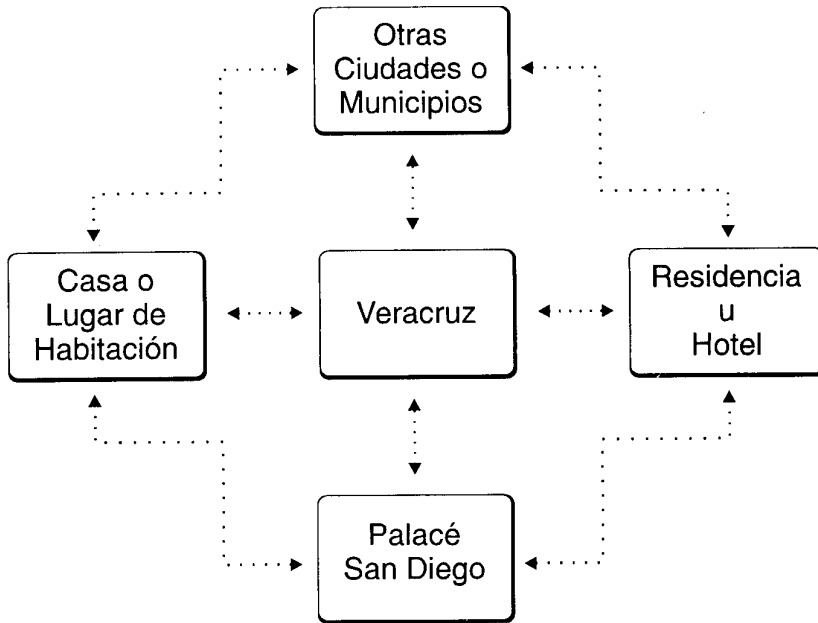
Las menores iniciadas en prostitución desarrollan su vida laboral en distintos horarios, diurnos o nocturnos y en condiciones diversas. Su cotidianidad está determinada por lo laboral y lo familiar, algunas ayudan a sostener su familia, otras son madres. Su estadía en la calle se hace difícil porque la actividad que realizan es repudiada y perseguida y porque se combina muchas veces con el tráfico de drogas y actividades delictivas.

Los itinerarios de las menores iniciadas en prostitución se inician cuando salen de sus casas o lugares de habitación y se dirigen a sectores como la Veracruz; allí se ubican por lo general en un sitio específico donde pasan gran parte del tiempo, se relacionan con un grupo de compañeras y consiguen sus "clientes". En el sector existen condiciones para la realización de este trabajo, pues existen residencias y pequeños hoteles donde pueden ingresar con los clientes. También hay bares, cafeterías, heladerías y restaurantes para la satisfacción de sus necesidades básicas.

Deambular en el sector de un lugar a otro es a veces el ritmo de las menores iniciadas en prostitución; cuando "el trabajo está malo", se dirigen a otros sectores como Palacé o se desplazan por algún tiempo a otra ciudad o municipio, aprovechando muchas veces fechas o períodos especiales como las fiestas públicas, las épocas de cosecha o las temporadas altas de turismo (véase flujograma 3).

Flujograma 3

Menores en la calle: territorios e itinerarios
itinerarios típico de la menor iniciada en prostitución



Lectura complementaria N° 3

Candela, Ma. Antonia

ARGUMENTACIÓN Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO ESCOLAR

*Tomado de: Infancia y aprendizaje.
1991; pp. 13-28*

Resumen

En este artículo se analiza el contexto interactivo que propicia la participación de los alumnos en la construcción social del conocimiento de ciencias naturales en la escuela primaria. La descripción se centra en las intervenciones de los alumnos, elaboradas en interacción con el docente, en las que expresan explicaciones alternativas y argumentan sus ideas.

Palabras claves: Argumentación, Explicaciones, Analogías, Construcción social del conocimiento, Ciencia, Etnografía, Primaria, México, Interacción maestro-alumnos.

Argumentation and knowledge in science classes

Abstract

This paper analyses the interactive context that contributes to creating the conditions for student participation in the social construction of science

¹ Los datos empíricos utilizados en este artículo se presentaron en: Candela, M.A. 'La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental'. 'Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1989.

knowledge in primary school. The description centers on the children's argumentations and alternative explanations in interaction with the teacher.

Keywords: Argumentation, Explanations, Analogies, Social construction of knowledge, Science, Ethnography, Elementary education, Mexico, Teacher-student interaction.

Introducción

En el transcurso de las últimas décadas fueron desarrolladas gran cantidad de propuestas didácticas para la enseñanza de la ciencia sustentadas en estudios experimentales acerca de las concepciones del mundo físico que tienen los niños (Piaget, 1973; Viennot, 1979; Driver, Guesne y Thibergien, 1985; Driver, 1986)². Estas iniciativas no lograron sin embargo, su propósito de incidir en la práctica escolar, de la manera como se lo proponía. Esto puede deberse, entre otros factores, al desconocimiento de las condiciones concretas en las que iban a operar. El estudio de dichas condiciones es importante en tanto el aprendizaje significativo depende no sólo del desarrollo cognitivo de los sujetos y de sus ideas previas en torno a los contenidos, sino también del contexto social interactivo en el que se produce (Cicourel, 1974; Bruner, 1984; Coll, 1986).

Si bien se han destinado grandes recursos económicos y humanos para desarrollar modelos que mejoren la enseñanza de las ciencias, son pocos los trabajos (Rockwell y Gálvez, 1982; Candela, 1989, 1990; Edwards, 1990; Hernández, 1989) sobre la construcción del conocimiento de ciencias naturales en el contexto escolar cotidiano. El análisis de lo que se enseña, cómo se enseña y las condiciones que se generan en la enseñanza habitual para el aprendizaje de las ciencias, es necesario para la elaboración de propuestas que pretendan mejorar la práctica docente.

Para Barnes se aprende, no sólo al escuchar, sino al discutir activamente, al expresar opiniones, defender puntos de vista en el debate, etc. Por lo tanto, estudiando la

² Para Piaget, iniciador de este tipo de estudios, las estructuras mentales se forman en la interacción con el mundo físico y sólo después de que estas estructuras existen, el individuo puede comprender o asimilar la información que proviene de la interacción social. Esta postura ha sido cuestionada por enfatizar demasiado la actividad autoestructurante y conducir a una visión individualista de los procesos educativos escolares (Bruner, 1984, Coll, 1986).

interacción profesor-alumno en el aula se pretenden analizar las situaciones que abren o cierran diferentes posibilidades de aprendizaje para los alumnos (Barnes, 1971). En este trabajo se analizan estas situaciones pero no se aborda su efecto en los procesos cognitivos individuales.

El estudio de los procesos educativos en el contexto escolar exige la utilización de recursos metodológicos adecuados. Como dice Edwards (en prensa), el uso de la entrevista clínica permite aproximarse a la dimensión individual del pensamiento, a las estructuras cognitivas del individuo, pero hace difícil inferir el componente social del pensamiento, la organización local, situacional y pragmática del razonamiento conceptual. En cambio, el análisis del habla en la dinámica de la interacción social revela la dimensión social y contextualizada del pensamiento de los niños, aunque no da información suficiente para hacer inferencia sobre el aprendizaje o acerca de las representaciones cognitivas individuales.

Por construcción social del conocimiento en este trabajo no se entiende (aunque comparto la concepción vygotskyana) la construcción individual del conocimiento a partir del lenguaje y de las interacciones sociales, sino la elaboración del conocimiento que se expresa en las interacciones orales y que es compartido y construido colectivamente en el aula escolar (Edwards y Mercer, 1988).

Se asume que, aunque el docente mantenga el control del conocimiento en el salón de clases, los alumnos son sujetos activos capaces de contribuir con sus intervenciones a la construcción del conocimiento compartido. Con base en lo anterior, se intenta analizar tanto la participación de los alumnos en la construcción del conocimiento compartido, como el efecto de sus contribuciones en la dinámica de la interacción.

El texto analiza la dinámica de la interacción entre el maestro y los alumnos, en una situación cotidiana de enseñanza de la ciencia, en la que aparecen formulaciones orales de los alumnos que pueden contribuir a su formación científica³. En particular se estudian aquellas situaciones en las que los niños formulan explicaciones diversas

³ Para C. Coll (1978) el objetivo de la enseñanza de las ciencias naturales es el contribuir a la formación de una actitud científica, entendida ésta como la formulación de hipótesis y su verificación posterior a través de las experiencias adecuadas.

y argumentan sus puntos de vista. También se analizan algunas condiciones (intervenciones didácticas del docente, relevancia del contenido, relación entre pares, intencionalidad) que propician las situaciones mencionadas.

La formulación de explicaciones de alternativas y la argumentación de las ideas son centrales para la formación científica. Einstein llamó a los científicos personas con pasión por explicar. Para la nueva sociología del conocimiento científico (Gilbert y Mulkay, 1984; Longino, 1990) el análisis de la argumentación es cada vez más importante. Esto es así ya que el conocimiento científico es entendido como un sistema socialmente construido de comprensiones, suposiciones y procedimientos compartidos por una comunidad (Phillips, 1984) y no como el producto de la aplicación de un "método científico" impersonal, invulnerable y "objetivo" que siempre conduce al conocimiento "verdadero". Por otro lado, la organización argumentativa del discurso está en la base de una parte importante del razonamiento conceptual (Billig, 1987).

Por argumentación se entiende la articulación de intervenciones, dentro de un discurso, con la intención de convencer a otros sobre un punto de vista (Billig, 1987). Implica, por tanto, que existen diferentes opiniones sobre algún tópico. Por eso, argumentar es presentar una postura con la conciencia de que existe una opinión, implícita o explícita, diferente a la propia (Leith y Myerson, 1989).

Las intervenciones argumentativas ponen en juego conocimientos previos y los relacionan en formas variadas, modificando variables y situaciones para articular razones que convenzan. El razonamiento lógico puede ser visto como una argumentación con uno mismo. En una argumentación las intervenciones están enlazadas por medio de la confrontación y, por tanto, lo que alguien dice se vincula, en un debate, con lo que otro expresa (Edwards, 1990a).

El conocimiento socialmente construido en el aula se puede ver, en ciertos momentos, como un encuentro de argumentaciones explícitas e implícitas que tienen que ser negociadas para mantener la comunicación. Las expresiones orales se toman entonces como significados construidos en un contexto de interacción, como productos de una confrontación en relación con otros, con una posición precisa en la conversación y no como evidencia de modelos cognitivos personales.

Enfoque metodológico

Para aproximarnos al estudio del conocimiento de ciencias construido y compartido en el salón de clases adoptamos una perspectiva etnográfica que permite hacer una reconstrucción de carácter cualitativo y descriptivo de lo que se dice y hace en un aula.

Los datos empíricos utilizados en la investigación fueron obtenidos de registros etnográficos realizados en los salones de clase de una escuela primaria pública ubicada en una zona marginal de la periferia de la ciudad de México.⁴ Visitamos esta institución dos veces por semana durante un poco más de seis meses e hicimos observaciones del trabajo de 13 maestros. Los registros fueron realizados a partir de notas de las clases de ciencias naturales elaboradas por el investigador. Las secuencias de más interés para el análisis se completaron con transcripciones de la sesión grabada.

El registro de la clase completa, que se analiza, permite seguir la secuencia de pautas interactivas que ayudan a encontrar el significado de lo dicho en función del contexto en el que el lenguaje es usado. La unidad de análisis son las secuencias, algunas veces resumidas y otras textuales, en las que se van describiendo y analizando tanto las características de los significados construidos como la dinámica de la interacción.

Análisis de la clase

El Sistema Solar es un tema escolar que se trabaja desde 2º grado de primaria, por lo que estos alumnos de 5º grado (alrededor de 40, de 10 a 11 años de edad y nivel socioeconómico bajo), ya lo habían abordado varias veces en la escuela. Es probable que el maestro haya escogido este tema con el propósito de presentar una especie de "clase modelo" el día en que fue observado. Sin embargo, hay que aclarar que este profesor no tuvo ningún tipo de entrenamiento especial ni se le hicieron sugerencias para dar la clase. Sólo se le pidió que diera su clase como siempre lo hacía.

El profesor, de unos 24 años, con cuatro años de experiencia docente, es considerado en la escuela como un buen maestro "tradicional", porque mantiene al grupo disciplinado y lleva un estrecho control del proceso de interacción.

⁴ El trabajo de campo se realizó en 1985, dentro de un estudio cualitativo para analizar la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria bajo mi coordinación y con el apoyo, como auxiliares de investigación, de Ana Isabel León y Norma Venegas, en el Departamento de Investigaciones Educativas.

En fecha anterior a la sesión registrada el maestro pidió a los niños que leyeran la lección correspondiente a El Sistema Solar en su Libro de Texto (que en México es el texto oficial y obligatorio para todas las escuelas primarias del país) de Ciencias Naturales de 5° grado.

La observación que describimos se realizó en el penúltimo mes del año escolar y se puede apreciar una estructura organizativa integrada donde se comparten las reglas de la interacción.

Secuencia 1: Estableciendo las pautas del diálogo

M. "Vamos a empezar. La clase de hoy es..."

Ao. "Sistema Solar".

M. "Habíamos dejado que leyeran la tarea de la página 78 a la 86. Aparte de que leyeran les dije que me trajeran las dudas que tuvieran... A ver, dudas". (silencio).

M. "¿Nadie tiene dudas?" (nadie contesta).

M. "Leti".

Leti. "Cuando la niña dice que estaba viendo el cielo, ¿lo que soñó es verdad o era su pura imaginación?"

M. "Bueno, aquí vamos a empezar con lo siguiente: cuando Juanita y Canica nos hablan que hay una estrella y..."

As. "Planetas" (a coro).

M. "En todos los años les han hablado del..."

As. "Sistema Solar".

M. "Ustedes han ido al planetario. ¿Qué hay alrededor de las estrellas?"

As. "Meteoritos", "Asteroides", "Cometas".

En esta primera secuencia de la clase se observa que los alumnos están habituados a seguir dinámicas de intervención, como completar las frases del maestro.

Cuando el maestro hace una pregunta abierta sobre las dudas, los niños no responden, como si esperaran más pistas para saber cómo intervenir.

Sin responder a la aclaración que pide Leti,⁵ el maestro retorna la dinámica de frases inconclusas para reubicar así los términos en los que debe darse la interacción. Se trata de que los alumnos mencionen los componentes del Sistema Solar. La pregunta sobre las dudas puede ser leída como el anuncio de lo que, fuera de clase, el maestro mencionó como su intención: "que se entienda bien todo lo que se da", "no dejar lagunas", "tratar de resolver las dudas de los niños". Por lo tanto, parece quedar planteado que ésta es una clase de repaso donde también se trata de aclarar dudas. Los niños continúan mencionando lo que, según ellos, hay alrededor de las estrellas.

Secuencia 2: Conocimiento escolar y extraescolar

- AA. "Yo vi, en una caricatura, que también hay remolinos que se iban a comer a la Tierra".
- Ao. "Hoyos negros".
- M. "¿Qué es un hoyo negro?"
- Ao. "Es un pedazo donde está una estrella que se apagó".
- M. "Como un remolino dice (nombra a la alumna) o como un pedazo donde está una estrella que se apagó (menciona el nombre del alumno)".

En esta secuencia llama la atención la iniciativa de una alumna de incluir en la interacción conocimiento extraescolar que no está en el Libro de Texto y que, probablemente, vio en la TV. Este conocimiento parece ser compartido por otros alumnos, pues un niño aclara que la descripción corresponde a los hoyos negros y otro más explica lo que es un hoyo negro.

El docente no sólo permite que los niños expresen conocimientos extraescolares sino que los incorpora al discurso escolar (pide que expliquen lo que entienden por hoyo negro). Es posible que aceptar la información que los niños manejan en su entorno social ayude a que ellos adquieran confianza en su conocimiento y que lo expresen en calle.

⁵ En el Libro de Texto de Ciencias Naturales la lección sobre el Sistema Solar en 5° grado se inicia con la historia de una niña (Juanita) que estaba con su perrito (Canica) y se queda dormida. Sueña con que va en una nave espacial visitando los planetas y observando sus características.

El maestro no ratifica ni niega la validez de lo que los niños dicen, como es frecuente que suceda en las escuelas, sino que retoma las dos descripciones y las confronta. Aceptar que haya opiniones distintas y compararlas con el fin de identificar las diferencias entre ellas es necesario para que haya debate y, por tanto, argumentación. Sin embargo, el maestro no da tiempo para expresar las ideas que pudieran surgir de la confrontación, sino que hace una pregunta para retomar la enumeración de lo que hay en el Sistema Solar. Abre así una posibilidad de debate, pero la cierra de inmediato.

En una especie de repaso, el maestro hace preguntas que gran parte de los niños responde, muchas de ellas a coro. Pregunta dónde está el Sistema Solar, qué astros hay en él, cuáles son los planetas que tienen satélites y cuáles los que no, pide que describan los movimientos de rotación y traslación, que digan la forma de las órbitas planetarias y que mencionen el nombre y el orden de los planetas con respecto al Sol.

En este repaso los alumnos participan aparentemente de manera mecánica y ritualizada sobre un conocimiento escolar memorizado acerca del Sistema solar. Siguen con tanta fluidez la dinámica de la interacción que, al leer el registro, otros maestros comentan: "parece que ya lo sabían de memoria", "todo está como muy bien planeado, bien repasado", "es raro que todos los niños estén interesados".

Continúa el intercambio de preguntas y respuestas sobre el orden de los planetas con respecto al Sol.

Secuencia 3: Analogía como recurso argumentativo

M. "Después ¿qué tenemos?" (después de Saturno).

As. "Urano ", "Neptuno", "Plutón".

M. "Plutón es

Ao. "El más frío".

M. "El más ¿qué?"

Ao. "El más lejano al Sol".

M. "Mencionaban que era el más

Ao. "Frío".

- M. "¿Por qué?"
- Ao. "Porque no le llegan los rayos del Sol".
- Ao. "¿Está todo congelado, como con nieve?"
- M. "No exactamente".
- N. "¿Quién me da un ejemplo?".
- Aa. "Por ejemplo, se hace una fogata y está el día nublado y nos vamos alejando del fuego nos vamos enfriando y si nos acercamos nos vamos calentando".
- M. "Sí, exacto, eso sería como el experimento".

El maestro conduce la secuencia de las intervenciones de los alumnos, repite las preguntas para indicar que quiere otra respuesta e incluso deja frases inconclusas para buscar respuestas definidas. Con esta estructura cerrada conduce a los niños para que establezcan o expresen relaciones entre variables (temperatura y distancia a la fuente calorífica) y para que argumenten sus afirmaciones.

Al inicio de esta interacción los niños aprecian dos características de Plutón (el más lejano al sol y el más frío de los planetas). Después de que el maestro pregunta "¿Por qué?", un alumno contesta: "Porque no le llegan los rayos del Sol". Esta es una explicación que utiliza relaciones causales y que, al mismo tiempo, opera como un argumento para justificar el vínculo entre distancia y temperatura. El argumento conlleva conceptos implícitos como que los "rayos" del Sol calientan a los planetas.

En el Libro de Texto se propone como experimento poner un foco encendido y colocar bolitas de plastilina en las posiciones relativas de los planetas; después se pregunta cuáles son las bolitas que están más calientes y cuáles más frías y qué diferencia habrá entre la temperatura de los planetas que están más cerca y los que están más lejos del sol. La actividad, aunque sólo haya sido leída, puede haber sugerido la relación entre distancia al sol y temperatura relativa de los planetas.

La pregunta de un alumno de si en Plutón "está todo congelado como con nieve" parece mostrar la necesidad de construir representaciones con base en analogías conocidas que les permitan hacer inferencias e imaginar lo que quieren decir las palabras (en este caso, "el más frío").

La pregunta del maestro. "¿Quién me da un ejemplo?" promueve que los alumnos busquen analogías para validar sus afirmaciones. Para un observador externo resulta difícil comprender cómo entienden los niños lo que el maestro quiere que hagan a partir de esta pregunta. Sin embargo, la respuesta de la niña muestra que existen comprensiones compartidas sobre la forma de participación. El docente confirma que la respuesta es la que él esperaba.

El ejemplo de la niña para explicar la correlación entre la temperatura y la distancia a la fuente de calor opera como una forma de argumentar la validez de esta relación a través de la analogía con una experiencia cotidiana. La niña no utiliza el ejemplo del Libro sino una situación vivencial que probablemente le resulta más convincente.

Podríamos decir que esta interacción social propicia que se manifiesten aspectos fundamentales para la formación científica: a) elaboración de explicaciones causales que operan como argumento ("Porque no le llegan los rayos del sol") para justificar la relación entre variables (temperatura y distancia) y b) la argumentación sobre la explicación propuesta utilizando como prueba la analogía de una experiencia cotidiana.

En este caso (semejante a los que muestra Edwards, 1990b), el control del maestro sobre la dinámica de las intervenciones en el aula va estableciendo la estructura del conocimiento. Sin embargo, mientras que en los ejemplos de Edwards las intervenciones del docente contribuyen a fragmentar las contribuciones de los alumnos en segmentos parcializados acumulativos, en éste el maestro propicia una construcción argumentativa del conocimiento al pedir que los niños vinculen variables por medio de relaciones de causa-efecto y busquen pruebas de sus afirmaciones por analogía. Por tanto, con una estructura cerrada en la forma de la interacción, el maestro propicia una elaboración reflexiva y abierta del conocimiento.

El maestro toma la iniciativa para continuar la clase con una representación del Sistema Solar que es común observar cuando se enseña este tema en las escuelas primaria de México.

Secuencia 5: El referente físico

M. "A ver, quiero que me hagan el funcionamiento del Sistema Solar". Van saliendo niños al frente del salón, unos voluntariamente y otros elegidos por el maestro.

M. "Juan Gabriel va a ser el Sol" Los niños se ríen probablemente porque Juan Gabriel es gordito.

N. "¿Cómo identificaremos a Guillermo que es Saturno?"

Ao. "Con un aro"

M. "Van viendo quién tendría más calor y quién más frío".

Los niños hacen una representación del movimiento de rotación y de traslación alrededor del Sol, pero se tienen que mover en un espacio muy reducido del aula.

Ao. "Todos andamos por diferente lugar porque si no chocaríamos".

Ao. "¿Por qué no chocan?"

M. "¿Qué guardan entre unos y otros?"

Ao. "Distancia".

M. "Si se salen de su órbita sí llegarían a poder chocar".

Es probable que la falta de espacio en el salón de clases influya para que surja el comentario de un alumno sobre la posibilidad de chocar entre ellos así como la duda de otro niño que pregunta porqué no chocan los planetas.

Esta es la primera interrogante significativa que surge en el grupo después de que los alumnos han mencionado los movimientos y las posiciones de los planetas. En este caso la repetición de información memorizada no bloquea la posibilidad de que aparezcan preguntas sobre las causas del fenómeno. Los niños ya saben cómo se mueven los planetas en el Sistema Solar; ahora quieren saber por qué se mueven así. Es probable que el contexto interactivo, que desde el principio es planeado por el maestro como un repaso en donde se trata de resolver las dudas de los niños, contribuya a propiciar la aparición de estas interrogantes.

A la pregunta de por qué no chocan los planetas el maestro responde con otra pregunta que lleva implícita una respuesta que no explica, sino que conduce a una

descripción con rastros de finalismo. No chocan porque están en órbitas que guardan distancia.⁶

Continúa la clase:

Secuencia 6: Contraejemplos

M. "¿Por qué no giran así?"

El maestro mueve a un niño en la órbita pero haciendo que dé siempre la cara al Sol.

Aa. "Porque sólo le daría calor de un lado y del otro frío".

Ao. "Porque sólo habría estaciones de un lado".

Ao. "Porque no habría día y noche".

M. "Muy bien, pero ... a ver".

Ahora el maestro hace que el niño rote y se traslade con diferentes velocidades, como lo hacen los planetas.

Ao. "Porque hay los dos movimientos".

Ao. "¿Qué pasaría si los planetas se pararan?"

M. "Se irían por el espacio" (dice después de un silencio).

El maestro utiliza un contraejemplo para tratar de convencer, por reducción al absurdo, sobre la validez del modelo del movimiento de los planetas. Aunque sigue buscando que los niños respondan lo que él espera, el sentido de su intervención es argumentativo porque el contraejemplo opera como un punto de vista distinto que tiene que ser cuestionado con razones. El contraejemplo consiste en la modificación de la velocidad de rotación de un planeta y obliga a que los niños analicen la relación entre esta variable y los efectos que produciría su alteración. Los alumnos argumentan analizando que si la rotación tuviera el mismo período que la traslación no habría día y

⁶ La explicación que solamente describe un fenómeno y que tiene rasgos de finalismo, es una de las formas más elementales de explicación (Piaget, 1972). Desde esta perspectiva podríamos decir que la complejidad de las explicaciones dadas hasta este momento por los alumnos parece ser mayor que la de las explicaciones del maestro.

noche, un lado estaría caliente y otro frío y sólo habría estaciones de un lado, cosa que no ocurre en la Tierra. Estos efectos no corresponden a la realidad son absurdos. En esto consiste la argumentación por reducción al absurdo.

Con la pregunta de qué pasaría si los planetas se pararan, un alumno imita la forma de presentación del conocimiento que hace el maestro. Trata de entender la dinámica del sistema alterando variables y analizando situaciones de excepción. El maestro se queda en silencio, como pensando, y responde "Se irían por el espacio", dando la impresión de que en ese momento construye la respuesta. La clase continúa:

Secuencia 7: Confrontación de puntos de vista

Aal. "¿Por qué no nos caemos?"

M. "A ver, ¿quién sabe eso?"

Ao. "Porqué hay una fuerza magnética que nos sostiene a nosotros".

Aal. "Pero ¿quién sostiene a la tierra?"

AA. "Porque al girar genera aire que la sostiene".

La niña repite su explicación al frente del salón, por indicación del maestro.

Ao. "Hay una fuerza magnética que nos jala para abajo".

Ao. "Como que la Luna nos tiene amarrados".

Ao. "Pero pesa más la Tierra y jalaría a la Luna".

M. "¿Cómo se llama esa fuerza?"

Ao. "Gravedad".

M. "¿Está en todo el espacio?"

Ao. "Pero a la Tierra no la puede sostener la gravedad, porque está en ella misma".

M. "Gabriela dice que no se cae porque al estar girando genera aire que no la deja irse".

Ao. "Como usted dice hay gravedad en todo el espacio, y eso la sostiene como fuerza magnética".

M. "¿Por qué magnética?"

As. "Porque es una fuerza que atrae".

Esta secuencia representa el nivel más alto de organización argumentativa del discurso durante esta clase ya que los niños confrontan alternativas explicativas y buscan argumentos en favor o en contra para tratar de entender⁷ porqué se sostiene la Tierra en el espacio.

Es significativo que esta dinámica sea iniciada con la pregunta de una alumna ("¿Por qué no nos caemos?") para la que no parece haber una respuesta preconstruida en el aula. Después de que el maestro devuelve la pregunta al grupo, la mayor parte de la interacción se establece entre los alumnos. Se muestra el valor constructivo de la relación entre pares cuando la interacción se centra en un problema significativo.

Las inquietudes de los niños y sus explicaciones rebasan la descripción argumentada, validada por contraejemplos y analogías, que venía solicitando el maestro. Su interés por el problema planteado hace que sus aportaciones adquieran una cierta autonomía de las pautas marcadas por el docente.

Los niños parecen estar tratando entender por qué se mueven así los planetas y la razón por la que este movimiento difiere de otros que ellos conocen (¿por qué la Tierra se puede sostener en el espacio, si nuestra experiencia es que las cosas caen?, ¿por qué los planetas siempre se están moviendo y además en una misma órbita, si eso no ocurre cotidianamente con los cuerpos en movimiento?). Recurren a diversos conocimientos, establecen analogías y comparaciones con otras experiencias para buscar una explicación que dé coherencia a sus ideas sobre las características del movimiento de los objetos y las causas que lo provocan.

La primera explicación de que no nos caemos, "porque hay una fuerza magnética que nos sostiene a nosotros" es cuestionada por la misma niña quien aclara que se refiere a quién sostiene a la Tierra. Parece, por las intervenciones posteriores, que ya conocen la idea de la gravedad como una fuerza que nos mantiene sobre la Tierra. Otra niña

⁷ Entender un fenómeno para Johnson-Laird (1983) es tener un modelo dinámico de él. Un modelo que tenga algunos elementos simulados.

construye una explicación de por qué se sostiene la Tierra: "Porque al girar (la Tierra) genera aire que la sostiene". De esta manera pone en juego lo que podríamos llamar una teoría en acción (Karmiloff e Inhelder 1975): el aire en movimiento puede sostener cuerpos pesados. Puede ser que la niña aluda a un modelo empírico, elaborado por analogía con fenómenos conocidos a partir de su experiencia práctica, que la lleva a explicar la permanencia de algunos objetos en el aire (papalotes o cometas, avioncitos de papel, etc.), por el efecto del movimiento del objeto con respecto al aire. Esta explicación no es comentada por otros alumnos, probablemente porque está muy distante de lo que ellos pueden concebir.

La construcción que hace esta niña (de 10 años) de un modelo analógico, por demás original, y su utilización para simular las relaciones de causa-efecto que pueden explicar por qué la Tierra se sostiene en el espacio, es semejante a la manera como en la ciencia se elaboran teorías y explicaciones a través de modelos metafóricos.⁸

Estos resultados relativizan algunas de las conclusiones que obtiene J. Solomon (1986) sobre las dificultades de los alumnos de secundaria para elaborar explicaciones utilizando relaciones causales y para construir analogías que vayan más allá de sustituir una palabra por otra.

Las intervenciones de los niños se van articulando en una confrontación argumentativa. La explicación de que "hay una fuerza magnética que nos jala para abajo", es cuestionada implícitamente por otro niño que plantea una explicación alternativa: "Como que la Luna nos tiene amarrados". Este modelo suscita, inmediatamente, un argumento en contra: "Pero pesa más la Tierra y jalaría a la Luna". Para argumentar el niño utiliza conocimientos escolares y extraescolares como el tamaño y peso relativos de la Luna y la Tierra y el que un objeto más pesado no puede ser sostenido por uno menos pesado.

El maestro menciona la fuerza de gravedad y su ubicación en el espacio, pero un niño no acepta la explicación (implícita) de que la Tierra se sostiene por la gravedad, a pesar de que es propuesta por el maestro. Cuestionar la propuesta del maestro es algo poco frecuente en la escuela y tal vez puede explicarse porque en ese momento

⁸ Hesse (1966) llama redescipción metafórica a la explicación científica. Joan Solomon (1986) plantea que explicar por comparación usando un modelo o analogía es un método científico particular. Harré(1983) dice que la metáfora que sugiere relaciones de causa-efecto es el tipo más complejo de analogía.

la necesidad de resolver el problema hace que la lógica del conocimiento adquiera una relevancia mayor que seguir la lógica de la interacción con el docente.⁹

Para argumentar en contra del comentario del maestro, el niño se apoya en su conocimiento escolar sobre la gravedad: "Pero a la Tierra no la puede sostener la gravedad porque está en ella misma"¹⁰. Después de la aclaración del niño, el maestro retorna el modelo sobre la Tierra en movimiento posiblemente para que se reflexione sobre él, pero de nuevo es ignorado por los demás niños. Otro alumno, tratando de sostener la idea de la gravedad, mencionada por el docente, explica: "Como usted (el maestro) dice, hay una gravedad en todo el espacio y eso la sostiene como fuerza magnética". El niño expresa la idea de la gravedad en el espacio, parecida a un campo de fuerzas (como fuerza magnética) que sostiene a la Tierra.

Esta es una confrontación de al menos tres modelos distintos para explicar por qué se mantiene la Tierra en el espacio:

- La Tierra se sostiene por el aire que genera al girar.
- La Tierra se sostiene por la atracción de otros astros ("Como que la Luna la tiene amarrada").
- A la Tierra la sostiene, como fuerza magnética, la gravedad que está en todo el espacio.

En esta confrontación los niños no se pronuncian frente al primer modelo, pero dan argumentos explícitos en contra de la segunda y la tercera explicación. Sin embargo en el discurso no queda descartada ninguna de las explicaciones.

Como dice Billig (1987) retornando a Protágoras, los más puros debates retóricos no pretenden llegar a un acuerdo, sino que fomentan la argumentación para que los alumnos se entrenen en encontrar las diversas facetas y contradicciones en un problema.

⁹ En el trabajo de Rockweil y Gálvez (1982) se desarrollaron las categorías de lógica de la interacción y lógica del contenido como las dos lógicas que tiene que seguir simultáneamente un alumno en la dinámica de la interacción en un aula. El análisis de la relación entre estas dos lógicas ha sido utilizado en algunos de los trabajos realizados en el DIE (Paradise, 1979, Edwards, 1988, Candela, 1989 y 1990) para entender las características de algunas situaciones de comunicación que se dan en el aula.

¹⁰ En la escuela se explica a los niños que nos sostenemos sobre la superficie de la Tierra porque somos atraídos hacia su centro por la fuerza de gravedad pero generalmente no se aborda la concepción de la gravedad como la fuerza que existe entre dos masas cualquiera, aunque ésta es planteada en el Libro de Texto.

El pensamiento humano se caracteriza por su variedad y la diversidad de argumentos siempre será más rica que la uniformidad de opiniones.

Este debate representa una elaboración sobre el conocimiento al plantear diferentes opciones explicativas que pueden operar como hipótesis y al dejar planteados los problemas y las contradicciones que los alumnos ven en estas explicaciones. Esta es, muchas veces, la forma como la ciencia se va aproximando a una nueva conceptualización sobre un fenómeno.

El debate es posible, en parte, porque el maestro no descarta ninguna explicación dando su opinión, sino que las mantiene como distintas opciones posibles. Asimismo, permite que se reflexione sobre ellas y que los propios alumnos las analicen al confrontarlas. De esta manera se incorporan las dudas y las opiniones de los alumnos como parte del proceso de construcción del conocimiento escolar y no se impone sin argumentos la posición del maestro o del Libro de Texto.

En la parte final de la clase el maestro vuelve a retomar el repaso preguntando, con un sentido otra vez finalista que en principio no propicia la reflexión, cuál es la función que tienen los planetas en el sistema. Los alumnos responden que rotar y trasladarse, mientras que simultáneamente siguen analizando la dinámica del sistema a través de contraejemplos y de la alteración de variables que les permiten poner a prueba el modelo. Esto se puede ver en las preguntas que hacen los alumnos casi al final de la clase: "Maestro, si la Tierra girara muy rápido ¿se vería como una luz que se prende y se apaga?" "Si la Tierra se saliera de su órbita ¿a qué velocidad saldría?"

Conclusiones

En esta clase se genera una dinámica de argumentaciones y elaboraciones explicativas, poco común en la escuela. Sin embargo, el hecho de que ésta no sea una clase preparada ni con un maestro especialmente capacitado o de los llamados innovadores, permite pensar que es posible que en otros casos también ocurran situaciones con estas características (Candela, 1989 y 1990). El análisis de las prácticas educativas reales (en este caso, de las prácticas de un buen maestro "tradicional") puede aportar información fundamental sobre las formas de ayuda, las intervenciones didácticas y las condiciones concretas de la interacción en el aula que propician o dificultan la

construcción del conocimiento escolar. Esta información es de relevancia central para la elaboración de propuestas que pretendan mejorar la enseñanza en la escuela.

En este caso el control del docente sobre la dinámica de las interacciones está orientado alternativamente hacia un repaso de conocimientos escolares sobre el Sistema Solar y a demostrar la validez de este modelo. El maestro conduce la interacción con una estructura muy dirigida y en ocasiones hasta cerrada, pero utiliza recursos didácticos que llevan la intención de que los niños "entiendan" el contenido. Esta intencionalidad del maestro junto con la significatividad que el conocimiento así presentado va teniendo para los alumnos, contribuye a que ellos traten de entender las causas de los fenómenos analizados.¹¹

La estructura de la interacción controlada y dirigida por el docente coexiste con una relación constructiva de los alumnos con el conocimiento. Se muestra que la estructura de la organización social del discurso al modo como lo concibe Mehan (1979); donde la forma condiciona el contenido, no es suficiente para explicar algunas dinámicas que se pueden desarrollar en el aula ni la relación de los alumnos con el conocimiento escolar, ya que Mehan no analiza la significatividad del contenido para los sujetos.

En este caso también se encuentra que la estrategia de memorización de datos y definiciones no se contrapone, sino que puede apoyar, a la relación constructiva con el conocimiento, si las expectativas del maestro no cierran la posibilidad de plantear explicaciones alternativas o nuevas dudas conceptuales.

Algunas características significativas del contexto que pueden explicar las condiciones que ayudan a que el maestro abra la posibilidad de una reelaboración del conocimiento son: que se trata de un maestro que tiene establecida una fluida dinámica de interacción con los alumnos, que tiene seguridad en el conocimiento del tema y que previamente

¹¹ Las intervenciones didácticas del maestro que propician la participación argumentativa de los alumnos son las siguientes:

- Devolver las preguntas al grupo.
- Permitir la producción de explicaciones alternativas sobre los fenómenos observados.
- Propiciar que se ponga en duda el saber recibido como evidente.
- Propiciar que se escuchen y analicen otras opciones explicativas.
- Promover que se busque la coherencia entre el conocimiento que se estudia, lo que observan y hacen los niños con los saberes previos que tienen (tanto escolares como extraescolares).
- Pedir que se argumenten las explicaciones para convencer sobre su pertinencia o validez.
- Aceptar el error como parte del proceso de construcción.

se asegura de que los niños manejen el contenido escolar del mismo. En estas condiciones el maestro admite opiniones divergentes de los alumnos y negocia con ellos el conocimiento.

Los niños, siguiendo la dinámica planteada por el maestro, convierten una clase demostrativa en una clase argumentativa que termina problematizando el modelo del Sistema Solar.

Los alumnos desplazan la interacción del terreno de las preguntas ficticias del maestro, porque él ya sabe las respuestas (Stubbs, 1984), al terreno donde las soluciones no están dadas. El conocimiento se abre entonces a la búsqueda de explicaciones, de nuevas elaboraciones, poniendo en juego los conocimientos previamente adquiridos y tratando de dar coherencia a las ideas más allá del discurso escolar. La interacción entre los alumnos y el maestro abre y cierra alternativamente el conocimiento de lo conocido a lo desconocido. Los recursos que el docente pone en juego para que acepten la descripción del Sistema Solar, los alumnos los utilizan para tratar de entender las causas de la dinámica del sistema. Se desarrolla así una construcción del significado (Tannen, 1989) del conocimiento social entre los alumnos y el maestro. La educación se convierte así en una producción colectiva donde el maestro tiene que negociar el conocimiento para mantener el control del proceso.

El proceso que siguen los niños estableciendo relaciones de causa-efecto, argumentando sus ideas, buscando explicaciones alternativas, tratando de comprender las leyes que explican la especificidad de un modelo de movimiento que contradice la experiencia cotidiana y, probablemente dándose cuenta de que todo conocimiento es cuestionable y es necesario analizarlo y justificarlo, vincula sus intervenciones con el quehacer científico mucho más que seguir un esquema rígido denominado "método científico" y parece resultar formativo a pesar de no seguir ningún "modelo didáctico innovador" para mejorar la enseñanza de la ciencia.

Esta clase muestra que cuando el maestro abre la posibilidad de que los alumnos manifiesten sus opiniones y reflexionen sobre ellas, no importa si es con una estructura más o menos cerrada o si es antes o después de haber transmitido cierta información escolar, los alumnos pueden rebasar las expectativas del docente y alterar la dinámica de la interacción al mismo tiempo que contribuir a nuevas construcciones del conocimiento. Esto es así siempre que el conocimiento resulte significativo para ellos.

Los niños en el aula pueden argumentar sus puntos de vista y elaborar explicaciones utilizando analogías complejas. Probablemente la diferencia entre los resultados de este trabajo y los de algunos estudios controlados sobre las concepciones y recursos explicativos de los alumnos (Solomon, 1986) puede ser explicada por el acto del contexto social interactivo sobre las posibilidades de manifestar y enriquecer ciertas explicaciones.

De aquí que se considere la importancia central que tiene el contexto interactivo para analizar las posibilidades de la construcción del conocimiento de ciencias naturales y la necesidad de profundizar en trabajos que permiten comprender estos procesos sociales en toda su complejidad.

Lectura complementaria Nº 4

Defossez, A. C. y Otros

EL SÍNDROME DE LOS NERVIOS COMO ELABORACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA COTIDIANA: SU DINÁMICA EN EL DISTRITO DE GUADALAJARA

*Tomada de: Mujeres de los Andes: Condiciones de vida y salud
Santafé de Bogotá: Instituto Francés de Estudios Andinos
Universidad Externado de Colombia, 1992; pp. 169-197*

Urrea, F. y Zapata, D.

Durante el parto hay mujeres que no dilatan porque son muy nerviosas, la criatura puede heredar esta nerviosidad... una de las complicaciones que tienen las mujeres después del parto es el dolor de cabeza, por frío o por el esposo malgeniado. Muchas enloquecen en la dieta por el maltrato y matan al hijo..."

Alicia Torres, mujer negra migrante, edad: 38 años, de López de Micay (Cauca), Costa Pacífica. Vecina de Marroquín II, Distrito de Aguablanca (Cali).

Introducción

Uno de los síndromes más típicos en el lenguaje de las culturas médicas populares es el de estar enfermo de los nervios, sufrir de enfermedades nerviosas, también sufrir de nerviosidades. Por supuesto este síndrome no pertenece exclusivamente a las culturas médicas populares, ya que en el discurso de diversos agentes de salud facultativos y el de sus pacientes, cuando hacen referencia al llamado campo

psicosomático y de patologías pertenecientes al orden de la salud mental, es muy frecuente designar algunas morbilidades como de origen nervioso. Es decir, la cultura médica institucional, sobre todo la de corte psiquiátrico, también comparte esta expresión sindromática, aunque aparentemente la remite a otro universo de representación sobre el cuerpo y la enfermedad. Estamos, pues, en presencia de una expresión semántica que comporta significaciones que cruzan diferentes órdenes "médicos", distintos mundos de representación o construcción imaginaria, y posiblemente formas de contextualizar simbólicamente los cuerpos en las relaciones sociales y culturales de modos diversos.

En este artículo nos interesa analizar la temática de los nervios como parte de un imaginario popular, el cual puede o no integrar elementos del discurso "médico institucional", más afín a la clasificación convencional de "perturbaciones psíquicas".¹ Pero, como veremos, esta temática nos introduce más allá de la esfera del dominio "médico", no importa que su principal referencia en la vida cotidiana se mueva relacionada con una manifestación de patología o enfermedad. Precisamente esta especial ambivalencia del síndrome de lo nervioso permite transitar en distintos espacios, siempre y cuando tengamos ciertas "llaves" de lectura de sus significaciones en determinados contextos.

En esta última dirección, según Duarte (1986: 9-10), al referirse a este campo de estudio, "la propia enfermedad de los nervios reveló ser el hilo inicial de un enmarañado ovillo de categorías que, circulando de los hombres a las mujeres, de los jóvenes a los adultos, del contexto del trabajo al contexto de la vida doméstica, de la autoevaluación a la evaluación ajena (en lo tocante al desempeño de los papeles sociales), venía a recubrir casi toda la trama de la vida de mis observados. Los nervios y su corte de derivados, con sus respectivas esferas semánticas y sentidos diferentes, atravesaban todos esos infinitos recortes analíticos en que nos habituamos conducir el ejercicio de comprensión de lo social. Estaban en juego las relaciones de trabajo así como la sociabilidad vecinal, las representaciones sobre la salud, así como las religiosas, el juego de los papeles familiares al igual que la relación con las instituciones y códigos dominantes: en fin, lo cotidiano y lo ritual, la norma y el desvío, la regla y el desempeño".

¹ Esta temática y una primera conceptualización de la misma me ha sido sugerida a partir de la lectura del excelente trabajo antropológico, de tipo urbano, de Luis Fernando D. Duarte (1986), *Da Vida Nervosa nas Classes Trabalhadoras Urbanas*, el cual abre una perspectiva interesante para los estudios socioculturales sobre los imaginarios populares. También estoy en deuda con el estudio de Paula Montero (1985), *Da doenda á Desordem: a Magia na Umbanda*.

Aspectos metodológicos

La referencia empírica-etnográfica que apoya la reflexión sobre el imaginario popular que se toma en cuenta para este estudio es la población de la Comuna 14 del Distrito Aguablanca en Cali, con alrededor de 115.000 habitantes hacia finales de 1990² y un sector de la Comuna 13 (barrio El Retiro). Esta última comuna para ese momento contaba con cerca de 183.000 habitantes. Por lo menos la tercera parte de ellos forman parte de familias negras procedentes de la región sur de la costa Pacífica colombiana, especialmente de los departamentos del Cauca y Nariño. La otras dos terceras partes proceden del altiplano caucano y nariñense, "paisa" del Valle y Antioquia, además de otras regiones del país. Se encuentra entonces, fuera de la población negra, una población mestiza, mulata y "blanca".

El estudio etnográfico se apoyó en un seguimiento en profundidades a 52 familias "tipo", distribuidas en cinco microrregiones, según las características de los asentamientos en la Comuna 14. En el seguimiento se tuvo en cuenta, a nivel de detalle para todos los miembros de la familia, una historia médica facultativa y otra de medicina casera y de consultas familiares a las redes de curanderos y parteras existentes, dentro y fuera del barrio. Se respetó el tipo de expresiones y las formas de clasificar la gente las enfermedades.³

Además de las familias la otra fuente importante de información para esta temática han sido algunos de los curanderos de la Comuna 14, con los cuales se ha venido llevando a cabo un estudio en profundidad sobre la reconstrucción de sus discursos médicos, y en este caso en particular el campo de las enfermedades de origen o de tipo necrosico.⁴

² El Distrito de Aguablanca del cual forman parte las Comunas 13, 14 y 15, con unos 300.000 habitantes a diciembre de 1990, constituye uno de los sectores más extensos de asentamiento subnormal en la ciudad, con una población de estratos populares bastante heterogéneos, en términos sociocupacionales y de ingresos. Para su referencia mayor consúltese el estudio de Urrea et al. (1991) "Familias y mujeres según perfiles sociodemográficos y de salud en la Comuna 14 del Distrito de Aguablanca", proyecto CEUCSA. UNIVALLE/Secretaría de Salud Municipal de Cali, "Prácticas populares de salud y estrategia de atención primaria en Cali".

³ Según estudio de Urrea et al. (1991). Aquí hay una amplia descripción de la metodología etnográfica y cuantitativa utilizada sobre microrregionalización y selección de familias-tipo.

⁴ Los curanderos o agentes informales de salud a quienes agradezco por su colaboración con José Santana Tandioy, Javier Robles Madrid y Eleázar Bravo. El primero, un mestizo-indígena de origen Inga, oriundo del bajo Putumayo, de unos 60 años, con la larga experiencia urbana en el país, pero también en regiones rurales del Chocó y el Cauca, con unos 15 años de residencia en Cali, cofundador del barrio Marroquín ti, recrea con sus conocimientos la tradición médica indígena Ingana-Kamsá ampliamente documentada en varios trabajos (Urrea y Barreras, 1989, Ramírez y Urrea, 1990). El segundo, un mestizo-blanco de origen 'paisa', oriundo de Armenia, 34 años, con militancia gnóstica y espiritista y amplios conocimientos empíricos farmacológicos, 30 años residiendo en Cali, cofundador del barrio, a pesar de su juventud tiene una nutrida clientela del mismo vecindario. El tercero, un mestizo-blanco de origen nariñense (La Unión, Nariño), 62 años, con dos tradiciones, una indígena del Putumayo (ingano-Kamsá), y otra gnóstica, además de una fuerte influencia religiosa de origen protestante alrededor de la Biblia como libro sagrado de orientación cotidiana.

Finalmente se utilizó una parte de las historias "clínicas" de pacientes en consulta psicológica en el Núcleo de Atención Primaria Marroquín-Cauquita.⁵

Lo tradicional en lo moderno: el doble juego del bricolage⁶

Al perder capacidad analítica y descriptiva las diversas perspectivas evolutivas, que sustentan un discurso sobre el avance omnipresente y totalizador de la modernización, en un sentido sociológico, y la modernidad, en cuanto proyecto ideológico orientador de la primera, bajo el supuesto de una racionalidad formal –para usar el discurso weberiano– y de un estilo de vida cada vez más "individualista", que determinarían de modo creciente y cuasi absoluto la mayor parte de las conductas de las personas y los procesos colectivos en las ciudades, se abre cada vez más un espacio para una discusión que resalta un doble juego entre continuidad y discontinuidad, permanencia y cambio, tradición y transformación, en el proceso de construcción de los mundos urbanos, particularmente en lo que respecta a los sectores populares.

Por supuesto, esto también incide sobre la manera como se percibe la relación entre campo y ciudad, culturas "indígenas", "negras", o "primitivas" y culturas "civilizadas". De otro lado la esfera de los comportamientos "irracionales" cobra de nuevo fuerza en el dominio de la ciudad, de la llamada vida moderna y "civilizada". Según Duarte 1986: Pp. 137-138), al referirse a los cambios que acompañan la urbanización y la migración rural-urbana, " ... cuando las rupturas afectan de manera realmente profunda las estructuras culturales, sólo una visión extremadamente evolucionista exigiría que el cambio de allí resultante implicase la adopción de la ideología individualista o por lo menos de algunos de sus principios. Como si la "modernización" aparente de las condiciones de vida exigiera una "modernización" lineal del sentido de la vida, o también

⁵ Alrededor de 55 pacientes tratados por el psicólogo, coautor de este artículo, con un promedio de 4 a 5 consultas por paciente, entre marzo y diciembre de 1990. La mayor parte de los pacientes fueron niños menores de 10 años (30 pacientes), luego unas 15 mujeres entre los 45 años, y entre hombres adolescentes, adultos y ancianos, 10 pacientes. Sin embargo, según diversas fuentes, tanto 'clínicas' institucionales del SILOS, como informales de los curanderos, se puede concluir que la mayor parte de las consultas referidas a signos y síntomas de enfermedades nerviosas y de enfermedades socioculturales son realizadas por mujeres pacientes o como madres de niños pacientes.

⁶ Bricolage o bricoleur del francés, tomado de Lévi-Strauss (1964:35), para quién sería una de las características de la ciencia de lo concreto. Para el traductor al español de la obra de Lévi-Strauss (Francisco González Aramburo), 'el bricoleur es el que obra sin plan previo y con medios y procedimientos apartados de los usos tecnológicos normales. No opera con materias primas, sino ya elaboradas, con fragmentos de obras, con sobras y trozos, como el autor explica' (Lévi-Strauss). Se retoma la imagen del bricolage o bricoleur en este texto para 'calificar' los múltiples actores individuales y colectivos que crean o construyen a nivel popular representaciones con base en fragmentos a partir de diferentes discursos, ya sean 'tradicionales' o "modernos".

como si fuese imposible ser "tradicional" de diferentes formas, o –para usar mi lenguaje– disfrutar de diferentes formas de cultura "jerárquico-holistas"⁷ en los sectores populares urbanos. Más adelante comenta, con relación a la permanencia de ese tipo de cultura en la ciudad, "en este sentido es que se podrá con frecuencia denunciar la insuficiente exposición a la destrucción de una cultura vista como 'tradicional' y, por lo tanto, que ofrece gran resistencia a recibir la iluminación racional-moderna" (1986: P. 139).

A partir de una perspectiva que juegue con la interacción fluida en construcciones que se rehacen continuamente a través de los actores en los sectores populares del bricolage de lo "moderno" y lo "tradicional", lo urbano y lo rural, lo "civilizado" y lo "primitivo", se intenta capturar ciertas representaciones sociales codificadas a través del universo semántico de algunas enfermedades, las cuales pueden hacer aflorar sentimientos o pasiones arcaicas, en varias ocasiones con un fuerte contenido anti-moderno.

Se trata, pues, de incursionar a través del "universo fantástico" de las enfermedades nerviosas y/o de alteraciones del sistema nervioso, precisamente sobre los nexos entre las tensiones, conflictos y rupturas de las diferentes facetas de la vida social de una población urbana de sectores populares, a nivel de sus espacios privados y públicos, y la percepción corporal en los órdenes interpersonal, psíquico y orgánico de "sentirse enfermo" bajo el síndrome de los nervios.

Los actores de este juego en el proceso de construcción del imaginario popular casi siempre son curanderos, pero también la propia población a partir de sus tradiciones culturales, integrando elementos prestados a otras tradiciones en interacción con las primeras, en una dinámica no planeada o dirigida, sino más bien espontánea e inconsciente. De esta forma las culturas médicas populares en áreas urbanas –ya sean de tradición indígena, mestiza, negra, de grupos gnósticos y/o esotéricos, espiritistas, etc.– están en continuo diálogo y juegos de descodificación-recodificación entre sí con la cultura médica institucional o hegemónico.

⁷ Se refiere a un tipo de universo simbólico que interpreta el mundo social y personal en términos de interacción entre múltiples factores organizados jerárquicamente y de forma integrada al rededor de una totalidad específica o única. Este tipo de percepción de la realidad sería característico en la 'cultura de las clases medias y altas' en la ciudad. El modelo holístico-jerárquico se acercaría más a un tipo de 'pensamiento mágico-religioso', mientras el segundo sería la expresión del 'pensamiento científico' en la propuesta de Duarte. La conceptualización original procede de Dumont (1970, 1971, 1975), quien a su vez recupera algunas de las orientaciones clásicas sobre la cultura como universo simbólico de representaciones de Marcel Mauss.

Nervios y/o sistema nervioso como un estado general del cuerpo y la vida cotidiana en la ciudad

“Hay personas que tienen problemas, conflictos, muertes. Entonces, el sistema nervioso se les altera; les da por llorar, reír, gritar, ven a la persona muerta en todas partes. Para eso, cuando, están muy mal se les manda triptanol o tegretol, únicamente para calmarlas. Esa no es la cura, eso si el caso está muy apurado, si no se les hace una charla psicológica y se tratan con las hierbas para los nervios. El sistema nervioso es muy delicado, tiene que ver con las neuronas y con el corazón. Puede producir un infarto o la locura”.

José Santana Tandioy, curandero mestizo-indígena del Putumayo, vecino de Marroquín II.

Tanto los curanderos como las mujeres jefes de hogar o cónyuges en las familias estudiadas describen los nervios o la nerviosidad, en la mayor parte de los casos, a la manera de una alteración del sistema nervioso. Esta alteración para los agentes informales de salud y sus pacientes se manifiesta o se expresa en un estado general del cuerpo, con la producción desde una enfermedad orgánica, algunas veces mortal (infarto), hasta una perturbación mental (locura). Alteración claramente referida a las diversas dimensiones de la vida cotidiana: aspectos laborales, relaciones intravecinales e intrafamiliares, las cuales son el factor desencadenante del cuadro sindromático. Este discurso "organicista" alrededor del sistema nervioso, seguramente tomado en préstamo del discurso "científico facultativo", con una utilización de términos como "neuronas" y de medicalización psiquiátrica convencional (uso del triptanol y el tegretol), en el caso del curandero citado, de todos modos es resignificado en una representación diferente al modelo científico, dependiente del tipo predominante de modelo etnomédico del curandero. En los dos casos aquí referidos, un modelo indígena común a las etnias del Putumayo y otro deudor de la tradición gnóstica-espiritista en sectores urbanos populares del suroccidente del país (Urrea, 1988).

Sin embargo, bajo otras circunstancias, las prácticas médicas populares diferencian claramente entre las enfermedades "orgánicas" y las "nerviosas", a pesar de que estas

últimas pueden generar afecciones orgánicas (esto será resaltado de nuevo a continuación); además, como anota uno de los curanderos, el aspecto externo del individuo es un indicador del estado general del cuerpo en la medida que así se expresa el sistema nervioso.

"Con mirar a la persona se da cuenta uno si es de orden orgánico o nervioso la dolencia, ya que con el aspecto que presente se puede deducir".

Javier Robles, curandero mestizo-blanco, cultura "paisa" de Armenia.

Para estos curanderos el discurso médico alrededor de la temática de los nervios tiene que ver con aspectos del comportamiento individual en la vida cotidiana de sus pacientes y familias, ya sea para explicar (factor etiológico) la alteración del sistema nervioso o exponer el papel terapéutico del propio curandero ante este tipo de síndrome.

"El comportamiento, o sea el temperamento de la persona, lo que nos enfada y enfurece, esos estados contribuyen a desarmonizar el sistema nervioso, alteran las funciones vitales. Esto causa enfermedades. Por eso con la mente uno se puede enfermar o curar... Cuando la persona tienen un temperamento linfático, que se manifiesta en tristeza, depresión, atrae virus y por eso se ocasionan muchas enfermedades...".

Javier Robles.

"Por traumas hogareños me consultan bastante. Yo aplico más la psicología, ser consejero, hacerle ver todos los problemas que pueden provocar las disputas y cómo los hijos se afectan. Uno debe ponerse en el campo del paciente para conocer su problema".

José Santana Tandioy.

Para Javier Robles, la alteración del sistema nervioso, resultado de acciones mentales, trae a la vez como consecuencia la producción de la enfermedad orgánica (el virus es

atraído por la acción de la mente). De este modo el campo de los nervios es el universo de la mente o lo mental. Este discurso es, además, muy coherente en la tradición gnóstica, la que enfatiza el manejo de las capacidades innatas en la mente de las personas. Por otro lado, desde una perspectiva diferente, José Santana Tandioy explícitamente afirma el papel de consejero psicológico del curandero en el manejo de los "traumas hogareños".

Un aspecto interesante en la propuesta terapéutica de José Santana, la cual se puede entender en el contexto de la representación de lo nervioso a las enfermedades de los nervios para estas culturas médicas populares, es "ponerse en el campo del paciente para conocer su problema". Este campo son los acontecimientos de su vida cotidiana, en una dinámica de pasiones y deseos, conflictos de intereses, juegos de poder y contrapoder; en fin, es el campo de la "sinrazón", del movimiento continuo de rivalidades, amores y odios, sinsabores, tensiones entre los individuos y en el interior de colectivos, o también entre colectivos. Aquí están los espacios de la familia, el vecindario, el barrio, el sitio de trabajo, y las relaciones entre patrón y trabajador, géneros, generaciones, etnias (negros de costa Pacífica o norte-caucanos, mestizos-indígenas del altiplano caucano, "paisas blancos o mestizos", etc.), amantes, a las que está adscrito cada individuo. El papel de consejero es poder interpretar en calidad del curandero, es decir, del que cura porque descodifica y resignifica para el paciente, la enfermedad nerviosa respectiva.

Según Boltanski (1984: P. 61), "contrariamente a las ideas corrientes en el medio médico científico y, en general, entre las 'personas cultas', o sea, esencialmente en las clases altas y un sector de las clases medias, que ven en la consulta al curandero el resultado de una "mentalidad mágica" y de una atracción irracional por lo oscuro y lo misterioso, parece que uno de los principales méritos que los miembros de las clases populares reconocen al curandero consiste especialmente en el hecho de que le explica al paciente la enfermedad que éste sufre. Además, el curandero utiliza un lenguaje inmediatamente accesible a los sectores populares y les proporciona explicaciones que contienen representaciones de la enfermedad que despiertan alguna dimensión en el espíritu de las clases populares: *las representaciones de la enfermedad que el curandero posee están efectivamente próximas de las representaciones latentes de los miembros de las clases populares*⁸..." En otras palabras, el curandero interpreta

⁸ Subrayado nuestro.

o capta la morbilidad sentida⁹ de su población usuaria, a diferencia del especialista "científico" para quien la percepción de la enfermedad por el paciente carece de significado.

Veamos a guisa de ejemplo dos dimensiones de problemas o "traumas", que forman parte para las familias y curanderos en el distrito de Aguablanca en Cali del síndrome conformado por enfermedades de los nervios, y que por excelencia están integrados al imaginario popular de manejo interpretativo (heurística) por el curandero, con relación a sus pacientes bajo la modalidad de brujería: el amor y las relaciones entre amantes y el conflicto entre vecinos por asuntos de delimitación de los predios y respeto mutuo.

"Sobre los problemas del amor yo he visto que es una enfermedad. La persona es tímida, tiene un complejo por el estado que tiene su vida, que son feos, que son bonitos, que son pobres, que son ricos. Son una cantidad de complejos. Vienen aquí a que yo les mande un remedio. Yo les doy un remedio de los que son infundentes para el amor, porque infunden, tienen una atracción por el aroma del vegetal. Son como perfumes con base en rosas, canela, quereme, narciso negro, violeta, jazmín, verbena y amansatoro. También hay cosas que dan de tomar para infundir una atracción hacia la persona que quiera, pero eso es muy bajo, eso es asunto de brujería. Por ejemplo, hay una mujer que quiera robarle el marido a otra. Entonces le hace un maleficio al hombre dándole de tomar algún brebaje hecho con partes del cuerpo, como rasparse los tobillos o pelos o sudores. Eso le produce un mal a la persona que se le dé. También la mujer recoge con una toalla o papel el semen del hombre y lo siembra. El hombre sólo siente satisfacción con ella..."

José Santana Tandioy

⁹ Por morbilidad sentida de una población entendemos «el conjunto de eventos en la vida de las personas y sus familias que la misma población clasifica, denomina e interpreta, bajo sus códigos socioculturales, como de carácter patológico o morboso, en cuanto ruptura de sus condiciones de salud y bienestar, también vista a partir de sus propios esquemas interpretativos y cognitivos sobre el cuerpo, la salud y la enfermedad. En este sentido dicha morbilidad se basa en una percepción 'subjetiva' de la comunidad, de cómo vive y sufre 'sus' enfermedades (Urrea et al., 1991). Veremos más adelante que se trata de una perspectiva fenomenológica en el abordaje a la temática de la enfermedad.

"Nosotros teníamos problemas con dos vecinos de la cuadra, ellos nos hicieron maleficio para hacernos ir y hacernos pelear. Por maldad y por envidia que nos tenían. Empezamos a tener problemas económicos, nos peleábamos mucho. La mata de sábila que tenía a la entrada de la casa se dañaba y se caía. Un día yo alcancé a ver un bultico en la puerta de mi casa, lo saqué y encontré un paquetito con tres medallas de San Benito y San Alejo amarradas a un cartón. Yo fui a un curandero llamado Manuel, le llevé las medallas, él les hizo un conjuro y nos mandó poner a una sábila tres cintas, una blanca, una roja y una verde que nos rezó. También nos mandó poner una tijera en una herradura. Nos mandó a hacer un riego con seis limones partidos en cruz, azúcar y específico en un balde de agua. Esto nos sirvió bastante, se arregló la situación, los vecinos enemigos vendieron y se fueron de la cuadra, porque el que hace el mal se le devuelve a sí mismo...".

Eucaris Cifuentes, mestiza, 31 años, oriunda de Dagua (Valle), vecina de Marroquín II.

Para el curandero el arte de curar requiere también el conocimiento de las prácticas de brujería, por cuanto en muchas circunstancias son un complemento a la labor de consejero en el manejo de los problemas cotidianos de las personas y las familias, en su gran mayoría representados o percibidos corporalmente (morbilidad sentida) en el imaginario popular como alteraciones de orden nervioso o del sistema nervioso. No basta simplemente "ponerse en el campo del paciente", comprenderlo, entender sus problemas, hacer la tarea de consejero en asuntos de amores o de trabajo, disputas entre vecinos, familias, etc. Se precisa incidir en el orden simbólico, en el manejo del deseo (la pasión amorosa) o de la agresión (diversas modalidades de violencia) del vecino, el familiar, el patrono o el trabajador, el policía, el atracador del barrio o el agente del DAS. La eficacia del tratamiento terapéutico, en muchos casos, pasa por esta necesaria mediación, porque las perturbaciones nerviosas vividas por la gente representan en la sintomatología popular -la cual incluye una continua incorporación del argot "científico" de moda sobre los nervios- un desorden o caos que precisa ser controlado.

En este contexto, la brujería puede desempeñar un papel bien importante en el manejo terapéutico para la resignificación o recodificación de los cuadros patológicos, asumidos por el paciente (morbilidad sentida) y el curandero, como de origen nervioso, en cuanto son la representación corporal vivida o sufrida subjetivamente por el enfermo de los factores desencadenantes, resultados de las múltiples dinámicas socioeconómicas y socioculturales en un medio urbano, al igual que las tensiones cotidianas en los diferentes espacios de la vida del paciente y su familia.

Por otra parte, hay un aspecto adicional que favorece la comunidad discursiva y sobre todo cognitiva entre la población y los curanderos, tal como se observa en el caso del Distrito de Aguablanca en Cali, en lo que respecta al campo de las alteraciones del sistema nervioso o enfermedades nerviosas, Tienen que ver con una pertenencia a unas matrices o complejos socioculturales si no todos comunes, por lo menos en interacción continua y dinámica, entre sectores étnicos negros, mulatos, mestizos-indígenas y mestizos-blancos, especialmente de diversas regiones de la costa Pacífica y suroccidente colombiano, Incluyendo grupos de procedencia "paisa". Además de la pertenencia en común a condiciones socioeconómicas y de vida con el resto de la población del Distrito de Aguablanca.

Como anota Boltanski (1984: P. 62), "...el curandero participa del modo de vida y del pensamiento de las clases populares... (de otro lado)... contrariamente al médico, pertenece a la misma clase social del paciente, en su mayor parte del tiempo ejerce como este último una ocupación manual, frecuenta el mismo medio social, y es regularmente reclutado dentro de la familia o en el círculo de relaciones del mismo paciente".

Hay entonces unas condiciones de procesos de elaboración simbólica, significación y resignación entre estos actores -curanderos y pacientes de un barrio popular en una ciudad como Cali que permiten la permanencia en el cambio y en una situación de interacción con préstamos de términos y códigos de diversos discursos (entre ellos el discurso médico "científico"), de este tipo de representaciones colectivas.

Aspectos rituales y religiosos en el manejo de las perturbaciones nerviosas y enfermedades socioculturales

Las enfermedades de los nervios o de alteración del sistema nervioso, según la designación, en los testimonios a nivel familiar y de los curanderos son "visualizadas",

ya sea a través de síntomas orgánicos o no orgánicos, como de la cabeza. La representación más corriente es que son enfermedades ubicadas "en" o tienen que ver con la cabeza. Esta última se constituye en un espacio corporal simbólico por excelencia donde estaría el centro del sistema nervioso y se materializaría cualquier desorden nervioso. Esta imagen es facilitada por la tradición médica "científica" de la asociación entre nervios y perturbaciones mentales. Mente, mental, igual localización en la cabeza. También hay una clara relación en el lenguaje popular entre remedios de los nervios y remedios para la cabeza. En forma de ejemplo puede citarse el caso del dolor de cabeza por nervios.¹⁰ Sin embargo, es interesante que el discurso del curandero relaciona distintas porciones corporales alrededor del campo sindromático, bajo el control de la cabeza como espacio corporal principal.

"La enfermedad de los nervios se manifiesta con dolor de cabeza, depresión, decaimiento, aislamiento, histerismo y cierto tipo de comportamiento inexplicable. Se afecta el cerebro o la cabeza, el páncreas, el estómago, el corazón... El sistema nervioso es una ramificación que viene del cerebro, de la cabeza y si se descompone, afecta todo el organismo".

Rafael Rodríguez, curandero, 72 años, nacido en Barranquilla, mestizo-blanco, con cuatro años residiendo en el Distrito de Aguablanca.

El manejo terapéutico de las enfermedades nerviosas en las culturas médicas populares del distrito de Aguablanca, en forma similar a lo que se presenta en otros contextos urbanos (Duarte, 1986: Pp.154-155, para Río de Janeiro y otras áreas urbanas del Brasil), se caracteriza por el uso de una fuerte dosis de componentes rituales. De este modo las prácticas de brujería ("hacer trabajos"), las prácticas terapéuticas corrientes distintas a los procedimientos de agresión simbólica o de "atracción" buscada respecto al objeto deseado –como las de limpieza y/o extracción del objeto maligno, "cerramiento" del cuerpo físico-espiritual frente a peligros externos, etc.– constituyen

¹⁰ Duarte (1986: 154-155) lo describe ampliamente para los sectores populares urbanos en Brasil.

en su gran mayoría acciones rituales en el orden de sistemas de cura. Los ritos, como prácticas de salud preventiva o curativa, dentro de los modelos explicativos no "científicos"¹¹, son así reveladores de construcciones simbólicas que constituyen parte de un imaginario popular común a la población que acepta estas prácticas.¹²

Los curanderos se desempeñan así a la manera de actores sociales que interpretan una mentalidad "primitiva" o "arcaica", en la perspectiva de Eliade (1986), para una población determinada, a la que por lo general además ellos pertenecen, y a la que les demanda desempeñar su papel de especialistas.

Por supuesto, esta mentalidad "arcaica" puede estar articulada a discursos "modernos", y en esta forma hace parte, según se anotó anteriormente, de una estrategia de bricolage conceptual en el que la modernidad también está presente de un modo dinámico, vía mezclas y/o yuxtaposiciones. Sin embargo, lejos de pensarse en un esquema rígido de sincretismo puede ser más recursiva la imagen del "montaje" –de acuerdo con la propuesta de Taussig (1 987: Pp. 435-446)– o tal vez en forma plural de "montajes", de fragmentos integrados a ensayos de interpretación sobre la realidad vivida en un permanente proceso de construcción-reconstrucción, por parte no solamente de los curanderos sino de las mismas poblaciones, a través de sus experiencias cotidianas en sus diversos papeles de múltiples actores en las relaciones sociales y culturales, como observamos previamente.

Cuando los componentes rituales del proceso terapéutico en el tratamiento de las enfermedades nerviosas y de otra clase se articulan a un discurso religioso,¹³ en algunas ocasiones a través de curanderos integrados a prácticas de religiosidades

¹¹ Esto no significa que el modelo 'científico' carezca de una parafernalia ritual, la cual también es sobre manera importante en la legitimidad e identificación de este modelo por parte de sectores de la población.

¹² Para el caso de Brasil también puede consultarse el artículo de Urrea (1990: Pp. 52-55) sobre el candomble y otros cultos afrobrasileros como sistemas de cura a nivel contemporáneo en áreas urbanas de ese país.

¹³ La presencia de religiosidades populares en el Distrito de Aguablanca, y en particular la Comuna 14, de la ciudad de Cali es significativa. Por un lado los cultos de tradición protestante evangélica y pentecostal, la mayor parte de ellos en una línea fundamentalista, con fuerte incidencia en la vida privada de las gentes, operando un tipo de discurso reiterativo alrededor del orden moral, la salud y el bienestar individual y familiar. En segundo lugar hay una amplia difusión de las doctrinas gnósticas y espiritistas, especialmente al rededor de las redes de curanderos que tienen presencia en el área. En este segundo caso una parte de los pacientes se convierten en seguidores y/o practicantes de la doctrina. Una hipótesis sobre el papel de estas religiosidades y/o tradiciones en la diferenciación de los curanderos tendría que ver con el carácter de 'intelectuales' que los curanderos con influencias gnósticas presentan comparativamente respecto a otros, en la medida que son muy reconocidos por sus lecturas y conocimientos esotéricos. Hay que tener en cuenta, además, que un componente grande de las prácticas rituales, entre los curanderos y las mismas familias de esta zona urbana, está conformada por la iconografía y publicaciones populares del culto católico (vírgenes, santos, niños dioses, escapularios, rosarios, etc.), así como material de amuletos tomado en préstamo de otras tradiciones.

populares, su efectividad puede ser mayor, por cuanto "la capacidad que el discurso tiene de "coser" la multiplicidad de sensaciones y acontecimientos percibidos de manera caótica y atomizada por el individuo 'enfermo', le confiere al sistema mágico-religioso de cura una globalidad mucho más amplia comparada con el sistema médico, ya que sitúa los límites de su actuación más allá de las finalidades puramente técnicas de la cura: por un lado, al situar la enfermedad dentro de un cuadro más general, el cual es al mismo tiempo el cuadro de desorganización de la persona en el orden social y cósmico, el discurso religioso se vuelve capaz de sacar al individuo del puro subjetivismo de su dolor. El paciente pasa así a funcionar como un elemento que favorece el surgimiento de una conciencia, capaz de comprender y operar con una 'teoría' de la organización del mundo social, de la naturaleza de sus conflictos, y de la posición del sujeto en cuanto individuo en el interior de esos conflictos" (Montero, 1985: P. 255).

Un curandero del distrito de Aguablanca que tiene en la Biblia una fuente de inspiración "espiritual" y terapéutica, comenta con relación al poder del Verbo en el proceso de curación de las enfermedades nerviosas:

"El Verbo, la Palabra es la segunda persona de la Trinidad, es un medio para poder entenderse entre los humanos. Hay que seleccionar muy bien las palabras, no se les puede meter miedo a los enfermos de los nervios, como decir que están mal o que están fracasados. Se les instruye sobre el problema y se les guía para darles la solución. Ese es el poder de la Palabra. El tipo (el paciente) abre todo su corazón, pone todo el interés y se va convencido que se va a curar. El Verbo es eficiente, tiene el poder de hacer el daño o el bien" .

Eleázar Bravo, curandero, vecino y fundador del barrio El Diamante (Aguablanca).

Se lleva a cabo de esta forma una "Validación", desde el discurso de la cura de tipo religioso-ritual, de las representaciones sociales que sobre las enfermedades, por ejemplo de características nerviosas, tienen el paciente y su familia, asociadas a una

percepción subjetiva en regiones del cuerpo por parte del primero (cabeza, corazón, pulmones, hígado, espalda, piernas, etc.). Esto último se puede observar en la manera de darse algunos de los tratamientos formulados por curanderos en el distrito de Aguablanca.

"Muchas veces los nervios son un estado de zozobra que intoxica el organismo. Comienzan mal los riñones y el corazón por los excesos de adrenalina. Este estado emocional puede quemar mucha energía. Como están intoxicados hay que limpiarlos, sacarles esas energías en demasía que les hace daño. Hay que purgarlos con la zaragoza y las hojas de sen, después se les da complejo B, fósforo y las plantas para los nervios; uña de gato, toronjil y cidrón..."

Eleázar Bravo

En este caso la imagen de la limpieza o descontaminación, desintoxicación, remite a una representación del cuerpo a la manera de un mecanismo complejo de relación entre fluidos orgánicos y no orgánicos, bien cara al modelo etnomédico de tradición indígena, especialmente Ingano-Kamsá (Urrea y Barreras, 1989: Pp. 257-259), en la medida que pueden ser fluidos externos no orgánicos de tipo negativo para el individuo los que producen una enfermedad de origen nervioso. Esto es particularmente llamativo en las enfermedades socioculturales, ampliamente difundidas entre la población del distrito de Aguablanca.¹⁴

"El mal de ojo se manifiesta por llanto persistente, miedo, el niño no tiene fijeza en los ojos, hay enflaquecimiento rápido. El mal de ojo lo

¹⁴ En el estudio de Urrea et al. (1991) sobre perfiles sociodemográficos y de salud en la Comuna 14 del Distrito de Aguablanca se detectó que alrededor de la mitad de las consultas de las familias o curanderos tienen que ver con este tipo de enfermedades. Por otra parte se pudo comprobar que a nivel de las familias de esta clase de patologías es ampliamente percibido y reconocida en sus vida cotidianas (morbilidad sentida). Nos referimos principalmente a los siguientes estados morbosos: "mal de ojo", "cuajo", "empacho", susto, espanto, "mal aire" o "mal viento", envidia, maleficio, brujería, "salamiento", etc. Por enfermedades socioculturales entonces nos referimos a estados morbosos definidos por la población a través de otras categorías cognitivas y sistemas clasificatorios, según un modelo de representación del cuerpo o la corporeidad orgánica-espiritual desde un universo simbólico, el cual forma parte de las mentalidades de esa población.

produce una persona que tiene mucha energía en la vista, puede ser por maldad, por odio o por amor. Una caricia intensa a un niño lo puede trastornar. La energía de los adultos es muy fuerte y el niño es muy susceptible. Esa energía no se desprende del niño, permanece y hace daño, alterando el sistema nervioso produce una especie de enfermedad de los nervios. Con un soplo se puede sacar esa energía pero la concentración mental es indispensable".

Eleázar Bravo

El "mal de ojo" patología reconocida en sus distintas variantes¹⁵ por toda la población en la Comuna 14, procedentes de diferentes tradiciones médicas populares, indígena, negra-mulata, mestiza-campesina, gnóstica, espiritista, etc., a la vez que atravesada por diversas congregaciones y sectas religiosas evangélicas y pentecostales, configura con otras enfermedades socioculturales 'especialmente el susto, la envidia y el maleficio por brujería– uno de los espectros de entidades etiológicas asociado a desórdenes nerviosos, o que conjuntamente con las enfermedades de los nervios presentan una mayor prevalencia epidemiológica. Es claro que este tipo de prevalencia sólo puede captarse a partir de un acercamiento a la morbilidad sentida de la población y de sus propias categorías y sistemas clasificatorios.

Sin que pueda decirse que las enfermedades socioculturales en todas las situaciones formen parte del síndrome de las enfermedades nerviosas, en la medida que constituyen de por sí conjuntos sindrómicos, por ejemplo los del "mal de ojo", susto y maleficio, sí tienden a presentarse asociaciones desde una lectura de lo "popular" entre estas patologías, ya que al igual de las enfermedades nerviosas son asumidas como manifestaciones codificadas a nivel corporal de vivencias no deseadas en los espacios cotidianos, intrafamiliares, de vecindad, laborales, de redes de apoyo, de amantes,¹⁶

¹⁵ Hemos detectado más de cinco variantes a partir de la clasificación que hacen los curanderos y las mismas familias de la Comuna 14 de signos y síntomas diferentes.

¹⁶ Algunos trabajos como el de Hernández (1989), sobre la medicina popular en comunidades urbanas marginales de Bogotá (barrios nor-orientales), presenta una interesante descripción de una serie de enfermedades que cae dentro de la clasificación sociocultural aquí empleada. Especialmente las patologías que hacen relación con el estado general del niño como "velado del difunto" o "tocado de difunto", al igual que un tipo de "mal de ojo" que produce "granos" y "costras" con secreciones en todo el cuero cabelludo del niño. También encuentra el "descuaje", similar al del "cuajo" en la terminología de Aguablanca.

sobre todo por el orden de significación etiológica que le da la población a estas enfermedades alrededor de signos y síntomas orgánicos y no orgánicos.

Una mirada con pacientes en atención clínica psicológica

Al incursionar en las entrevistas en profundidad de corte clínico de una serie de pacientes de "consulta psicológica" en el Núcleo de Atención Primaria Marroquín-Cauquita de la Comuna 14, se puede encontrar que el principal factor "etiológico" que estaría detrás de las problemáticas particulares de cada caso tiene que ver con distintos componentes de violencia intra y extra familiar en el mismo espacio barrial. Estos componentes remiten a diversas relaciones de agresión física y/o verbal entre miembros de las familias y entre familias, al igual entre personas del barrio sin nexos familiares o con individuos de otras áreas urbanas, al igual que conflictos que bordean la violencia en las relaciones de trabajo.

Sin embargo, lo interesante o sugestivo de estos repórteres clínicos es que aparecen recurrentes en todos ellos codificaciones vinculadas al campo de lo nervioso, de la alteración del sistema nervioso. Violencia y nerviosidades constituyen así una pareja fuertemente asociadas, en la medida además que se expresan en "desórdenes y/o afecciones corporales" de origen nervioso.

Violencia intrafamiliar y nerviosidad:

"Me mantengo muy enferma de los nervios, con dolor de cabeza, me desvelo, tengo malas ideas, tres veces me he intentado suicidar. Cuando murió mi mamá se me vino el mundo encima, mi papá era una porquería, quería que yo fuera su mujer, me ofrecía plata, mis hermanos también querían abusar. Siento odio por la gente. Aquí en Cali no me amaño, en Florida sí porque allí me crié...

Paciente mujer de 30 años, separada y con tres hijas, oriunda de Florida (Valle), mestiza-indígena, 15 años de residir en Cali, vecina de Marroquín II.

"Yo soy muy nerviosa, me da dolor de cabeza, desaliento, mal genio. Duermo mucho. Cuando me dan ataques boto una babaza por la boca,

me pongo morada y me golpeo... antes de esos ataques siento un ahogo, un desespero, no puedo hablar... no visito a mi familia, me mantengo encerrada, me da rabia si me hablan. Tampoco tengo amistades, no me gusta pedir cosas ni favores, creo que la gente se cansa o me va a decir no... Mi padre era alcohólico, sólo estuve cuatro años con él. Mi madre se suicidó. Yo me crié con una hermana que me castigaba mucho y con mi cuñado que abusaba sexualmente de mí".

Paciente mujer de 23 años, mestiza-blanca, nacida en Cartago, con un hijo y separada.

Los dos testimonios expresan un cuadro de violencia sexual y física bien marcantes en la vida de estas mujeres, impotentes frente a la acción de los miembros masculinos de la familia –padre, hermanos, cuñado– y la pérdida de sus madres. Esto es además acompañado por una clara ausencia de autoestima y un impulso de muerte. La violencia que rodea a estas mujeres de sectores populares en el interior de sus familias se manifiesta directamente en la forma de enfermedad nerviosa, según es percibido por ellas. El "dolor de cabeza", "las malas ideas", no dormir o en "desvelo", "ataques", "ahogo" y "desespero", son síntomas que acompañan el estado de nervios. Estas mujeres revelan así una manera de vivir o sentir el sufrimiento de su condición social marginal en sus familias.

Según Pandolfi (1990: P. 253), refiriéndose al sufrimiento de las mujeres campesinas en el sur de Italia, "estas marcas de eventos externos y extraordinarios que han roto con el secreto y el mundo emocional de las mujeres en el pasado y en su vida diaria, están inscritas sobre su cuerpo. Este cuerpo llega a ser así una memoria fenomenológica, la cual abre una nueva manera de interpretación del sufrimiento causado por las preocupaciones y de sentirse enfermo".

"Él es muy agresivo. Hasta dormido habla y pelea. Le dan ataques de rabia. Se le ponen los ojos rojos y convulsiona. El papá es muy neurasténico, es muy malgeniado y a mí me pega delante de los niños. Yo le pegaba mucho al niño desde los tres años... A mi esposo le tocó

muy dura su niñez, el papá los castigaba salvajemente y lo trataba mal por todo. Por todo eso se volvió muy nervioso".

Madre de paciente de 10 años, nacido en Tumaco, negro, mayor de cuatro hermanos.

En este caso se trata de un niño cuya crianza y socialización ha estado acompañada de rechazo y odio por sus padres, pero además de relaciones muy conflictivas entre los mismos padres. El padre tuvo también una socialización en apariencia muy similar a la del paciente. Como dice la madre "por todo eso se volvió muy nervioso".

Violencia conyugal y estados nerviosos:

"Es algo muy raro, me entran dudas, me da la pensadera en lo peor, siento un corrientazo, estoy bajando de peso... Me parece que él (esposo) me la está jugando con otra. Me cogen los nervios. No como me pongo fría... Hace dos meses peleamos. Él se fue para Anserma, me tocó llamarlo, no me aguanté. Cuando yo estoy mal con él no puedo dormir. Ahora algo me pasa, antes estaba tranquila sin él, ahora no. Creo que él me ha hecho alguna brujería".

Paciente mujer de 35 años, mestiza-blanca de Pereira, casada, con dos hijas.

"Soy muy nerviosa, me da miedo andar en bus, siento un mareo, me siento mal, me dan ganas de gritar, pararme y salir corriendo... Me fastidia que los niños jueguen, la música alta. Me siento aburrída y me pongo a llorar... Mi esposo me pega. Yo no le puedo decir nada. Él no acepta nada, empezamos hablando y terminamos peleando. Ni siquiera disfruto el sexo con él".

Paciente mujer de 39 años, negra, oriunda de la Costa Pacífica, con cuatro hijos.

En estos testimonios el eje del conflicto pasa por las relaciones conyugales, con un elemento en común interesante, el sufrimiento de las dos mujeres se coloca directamente en el ámbito de su sexualidad. La primera se siente traicionada con otra mujer y de pronto abandonada efectivamente, la segunda porque "ni siquiera disfruta el sexo con él" en medio de una relación altamente conflictiva de subordinación con maltrato por parte del cónyuge. En ambos casos los nervios entran a formar parte de los síntomas y/ o signos sentidos y designados por las pacientes, vinculados a otros aspectos que configuran el cuadro "clínico". Sin embargo, vale la pena resaltar el carácter ambiguo del síndrome de las enfermedades nerviosas, en estos dos testimonios muy marcado, que lo constituye la percepción corporal de vivir el sufrimiento con aparente resignación.

De nuevo estos conflictos, al igual que los anteriores, indican la presencia a escala microsocia de sujetos en condiciones de mayor fragilidad o vulnerabilidad en las familias, mujeres y niños, que soportan formas de violencia cotidianas, y las inscriben a su manera en sus propios cuerpos.

Otro elemento interesante para comentar del primer testimonio lo constituye la relación entre brujería y traición del marido. La mujer presupone que el esposo le ha hecho alguna "brujería" (una forma de agresión simbólica muy poderosa en la percepción de ella), lo cual complica seriamente el cuadro de enfermedad nerviosa de la paciente. Además de la traición amorosa existe un procedimiento para hacerla sentir mal, posiblemente para colocarla fuera del camino del nuevo objeto de deseo del esposo. De tal manera una enfermedad sociocultural (brujería o "maleficio") entra a desempeñar un papel sobresaliente en la interpretación-percepción de un estado morboso, en este caso en las relaciones conyugales.

Violencia en el espacio laboral (o condiciones precarias en el empleo):

"Sufrí hace tres días un schok nervioso, perdí el sentido como quince minutos. Cuando volví en sí estaba muy cansado, me sentía sin energías, agotado... es que yo trabajo todos los días muy tensionado porque mi patrón exige mucho. Hace mucha presión por todo, es déspota y gritón. Desde que trabajo ahí permanezco de mal genio".

Paciente hombre de 25 años, soltero, nacido en Cali, mestizo-blanco, vecino de Marroquín II.

Las modalidades de trabajo precarias, seguramente sin marco de seguridad social, de bajos salarios y condiciones físicas extenuantes bajo fuerte control del patrono, en su mayor parte en pequeñas empresas y microempresas, cuando se trata de un trabajo asalariado en actividades del sector informal, de aquellas que en el distrito de Aguablanca tienen empleos asalariados, según parece ser el del testimonio, generan también un cierto ambiente de violencia que hace muy poco grato el trabajo, con el consiguiente deterioro anímico y orgánico del trabajador. Esta situación se manifiesta corporalmente en el testimonio a través de las expresiones "shock nervioso" con pérdida del sentido, sentirse "sin energías... agotado", trabajar "de mal genio".

Una propuesta de interpretación

A partir de la metáfora (Sontang, 1979) de las enfermedades nerviosas o del sistema nervioso, en cuanto síndrome vivido por la población de los sectores populares en el distrito de Aguablanca, procedente de diversas etnias y tradiciones socioculturales y cruzada por múltiples formas de religiosidades populares, se codifican diversos eventos de lo cotidiano en la vida de estas familias.

Esta metáfora, de la cual forman parte también las enfermedades socioculturales, no puede asumirse como un discurso consciente y coherente que se contrapone al discurso médico "científico". Por el contrario, se trata de una metáfora que al modo de discurso está en permanente reconstrucción y renovación a partir de distintos fragmentos discontinuos, en donde participan tradiciones gnósticas, espiritistas, indígenas, negras, católicas, protestantes fundamentalistas, y también elementos del discurso médico "científico".

En realidad, es un tipo de representación colectiva que configura una especie de collage abigarrado de elementos sintomáticos sobre los cuerpos de las personas y sus familias, que marcan la presencia de estados morbosos bajo la designación de estar enfermo de los nervios, o de estar atacado por maleficio o brujería, o tener susto o mal aire. También sufrir de envidia.

Desde una perspectiva fenomenológica de la salud y la enfermedad, en la dirección contemporánea de Kleinman (1986 y 1988) y Pandolfi (1990), la vivencia de la enfermedad como sufrimiento, a nivel de la subjetividad, es el resultado a la vez de una dinámica

de intersubjetividades entre actores que ocupan jerarquías de poder diferenciadas: padres, hijos, hombres, mujeres, niños, ancianos, amantes, cónyuges, patronos, trabajadores, vecinos, etc., vinculados en un tejido micro a nivel de vecindario, barrio y ciudad, a través de familias, redes de apoyo y/o compadrazgo, amistades de vecindario y laborales.

Por supuesto, las difíciles condiciones de vida de esta población, expresadas en altos niveles de pobreza y precariedad de los empleos e ingresos, configuran el contexto socioeconómico donde juegan esas intersubjetividades. Pero no debe perderse de vista esta dimensión fenomenológica, ya que permite entender la lógica de los actores en interacción con sus condiciones de vida en extrema pobreza. Porque al fin de cuentas cómo sobrevive la gente si no es en el marco de un imaginario o conjunto de representaciones colectivas que les ayuda a codificar o descodificar, significar o resignificar su mundo de pobreza, en términos de sujetos actores de familias y vecindarios.

El síndrome de los nervios entonces constituye una de las manifestaciones por excelencia del sufrimiento, en particular de algunos actores más débiles en las relaciones de poder a nivel micro como son los niños y una parte de las mujeres. En el caso de las mujeres la fuerte asociación entre la vivencia de sufrimiento y las enfermedades nerviosas, según comenta Duarte (1986: Pp. 77, 99) tendría que ver con un tipo de representación colectiva o de imaginario popular, en el que "la mujer nerviosa no es sólo el resultado de la constitución de las fibras de su sistema nervioso, como de la sensibilidad mayor propia de su género –derivada en parte de su cualidad de portador de su órgano altamente simpático como es el útero–, pero además de su continua exposición a toda suerte de abusos antinaturales, que acaban por entristecerla y debilitarla...". En el caso de los niños hay una importante asociación para la población de sectores populares urbanos entre ciertas enfermedades socioculturales, por ejemplo "mal de ojo", y desórdenes nerviosos.

Sin embargo, lo que se manifiesta con estas representaciones puede tener que ver con un mecanismo sutil de compensación y comunicación solidaria entre las mujeres y de ellas con sus hijos respecto a su situación desventajosa en el nivel micro de las familias, y a veces en el vecindario y en el espacio laboral. Las alternativas de comunicar el sufrimiento entre las mismas mujeres, al igual que compartir el de sus hijos, y en este sentido diferenciarse de los hombres, los que por "principio" al ser "varones"

serían menos proclives a la aceptación del sufrimiento y por lo tanto a las enfermedades de los nervios, en el contexto de un tipo de socialización masculina que enfatiza la "hombría", podría ayudar a entender el enorme peso de las consultas de mujeres por estas enfermedades de origen nervioso, en oposición al fenómeno de los hombres adolescentes, jóvenes y adultos.

Lejos de una explicación psicologista, la cual se construye sobre supuestos de normalidad de clases medias "idílicas" versus patrones de desviación en salud mental, a través de una serie de categorías convencionales de enfermedades mentales, la perspectiva fenomenológica del sufrimiento a partir de la hipótesis de un esquema de representaciones colectivas o de un imaginario, que operarían a nivel inconsciente, interpreta el síndrome nervioso y de las enfermedades socioculturales como un proceso de manifestación en los cuerpos de los sujetos individuales de las relaciones intersubjetivas, mediadas por estructuras de la distribución desiguales de status y roles en las unidades micro de las familias, el vecindario, el barrio, las redes de amistad y de apoyo, los espacios laborales.

Los sujetos individuales a la vez son actores sociales, que se orientan según intereses y proyectos, en un contexto socioeconómico y sociolaboral determinado, a partir de una continua interacción. Las orientaciones de los actores en cuanto sujetos individuales están marcadas por sus universos simbólicos, resultado de las diversas tradiciones culturales en las cuales se han socializado y generado mezclas, collages, que les sirven para la construcción de su normatividad valorativa inconsciente, a la manera de representación o imaginario.

Ahora bien, a todo esto dónde entran a actuar los curanderos y los personajes médicos de las prácticas de salud de tipo casero, que por tradición manejan las mismas mujeres, por lo regular las de más edad (abuelas, tías, vecinas, etc.). Nuestra hipótesis es que precisamente estos personajes son los actores cuyo principal papel es llevar a cabo la interpretación de las representaciones y/o imaginarios que la población ha asumido corporalmente a través de las enfermedades nerviosas y socioculturales.

Esta clase de interpretación le permite a las gentes identificarse con el universo simbólico que inconscientemente las orienta como actores en diversas situaciones microsociales de poder, estructuradas en roles y status desiguales.

De otro lado, la persistencia y la importancia de los curanderos y las tradiciones médicas caseras en el manejo del síndrome nervioso, además de los otros síndromes que conforman las enfermedades socioculturales, no significan que la población y los mismos agentes informales de salud (curanderos) tengan una exclusiva fidelidad a un modelo interpretativo "cerrado", gnóstico, espiritista, indígena, etc., así como a determinados recursos terapéuticos. Precisamente lo que hemos insistido en este artículo en varios momentos, el collage, la mezcla de fragmentos incluye la incorporación de elementos del discurso médico "científico", especialmente en su vertiente psiquiátrica, ya sea por los curanderos o la propia población.

Esto forma parte del juego de los actores cuando combinan distintas estrategias médicas, de ahí la versatilidad a la que apunta Duarte (1986: P. 271) en sus observaciones sobre los múltiples recursos terapéuticos en los sectores populares urbanos alrededor de esta clase de síndromes: "la riqueza y ubicuidad de las perturbaciones físico-morales tienen así una contrapartida necesaria en la diversidad y flexibilidad de la definición y práctica de sus "terapéuticas". Diversidad que significan una serie de recursos o procesos de distinto orden: física o moral, médica o religiosa, mágica o ética Según Duarte (1986: P. 271), "...es medio inevitable decir que los recursos terapéuticos pueden ser de tipo 'tradicional-popular', de tipo 'religioso' y de tipo 'médico-psiquiátrico' ... todo lo que se vio hasta aquí respecto a la historia de los saberes físico-morales hace cuestionar y relativizar la oposición entre lo 'tradicional-popular' y lo 'médico-psiquiátrico...'"

Esto constituye un ejemplo del bricolage de lo moderno con lo antimoderno en el mismo discurso que configura la representación social en los sectores populares, pero en una situación de gran ambigüedad, porque al tiempo que el saber tradicional es supuestamente juzgado como supersticioso, como anticuado, en contraposición al saber erudito y a los progresos de la ciencia, la misma población reafirma a todo momento la eficacia práctica del conocimiento y terapéutica "tradicional-popular" (Duarte, 1986: P. 271). Se trata así de un "montaje" de fragmentos discursivos con una buena dosis de ambigüedades, a su vez muy necesaria para acomodarse a las distintas circunstancias de los eventos cotidianos.

De otro lado, si es cierto que el universo simbólico de la población en unas comunidades urbanas del distrito de Aguablanca, al soportar un conjunto de representaciones alrededor de las enfermedades o "trastornos" nerviosos, encuentra que a través de las

prácticas populares de salud, ya sea mediante los curanderos y/o los personajes de la medicina casera, esas representaciones tienen salidas operativas de significación-interpretación y, por lo tanto, vías de resolución en el plano de algunos dramas humanos individuales de las familias y personas, esto significa que estas culturas médicas populares ofrecen una mejor capacidad de ayuda para una serie de problemas cotidianos de la población que el modelo biomédico facultativo. Es claro que en este contexto las expectativas de la población con relación al amplio espectro de sus demandas en los múltiples espacios del día a día, sobre salud y bienestar, desbordan las posibilidades de manejo "científico", bajo supuestos exclusivamente organicistas. La ausencia de casi toda perspectiva psicosocial y sociocultural en la práctica médica institucional dificulta aún más cualquier aproximación.

Lo anterior se da por cuanto las culturas médicas populares proporcionan esquemas comprensivos de las etiologías de tales enfermedades, métodos de diagnóstico, así como medidas preventivas y acciones curativas, a partir de un universo simbólico o un esquema cognitivo común a la población. Este universo se aproximaría a la hipótesis desarrollada por Duarte, en su estudio sobre las clases trabajadoras urbanas del Brasil (1986: Pp. 40-41, 125, 261), como sectores donde predominaría una cierta mentalidad holística-jerárquica, ya que éstos percibirían los cuerpos en mutua interacción, y entre ellos y el entorno social, físico-ambiental, a partir de relaciones jerarquizadas y viviendo el fenómeno como una totalidad particular. Esto en oposición a un tipo de representaciones más abstractas y/o universales en las que la "instancia psicológica individual" cumpla un papel sobresaliente, que caracterizaría más a las clases medias y altas urbanas, con niveles altos y medios de escolarización.¹⁷

Formas de sociabilidad y de participación: A manera de sugerencias para los modelos institucionales de salud

Uno de los aspectos centrales que se desprende de este análisis, sobre las enfermedades de los nervios en el imaginario popular, para el caso de una población

¹⁷ Sin embargo, hoy en día la extensión de una serie de prácticas populares de salud -en algunos casos con presencia de religiosidades populares- en aspectos que tocan con el bienestar individual de grupos sociales medios y altos de la población -inclusive profesionales de diferentes especializaciones y personal del sector institucional de salud-problematizaría esta oposición. En realidad, la orientación universalista-individualista no necesariamente tendría una completa hegemonía en los grupos de alta escolaridad. Habría así una situación de crisis del modelo de modernidad en los sectores sociales más adecuados.

urbana de sectores populares en Cali, es la importancia que podría llegar a tener en los programas institucionales de salud el concepto de morbilidad sentida, tal como aquí lo hemos desarrollado.

Ciertamente su utilidad reside en una mejor comprensión y conceptualización de los asuntos cotidianos relacionados con la salud y el bienestar, desde el punto de vista de la comunidad. La implementación de estrategias y metodologías operativas más eficaces en salud, por ejemplo en el nivel de atención primaria, tendrá que tomar en cuenta esta dimensión.

Desde una perspectiva fenomenológica, que valora el sufrimiento como percepción subjetiva e intersubjetiva, alrededor de una vivencia corporal expresada en signos y síntomas también elaborados por el mismo esquema clasificatorio popular, pueden entonces rescatarse elementos que permitirán entender las formas como elabora el sufrimiento una población, adecuando los programas institucionales a sus necesidades, las cuales pasan a ser expresadas a través de su universo simbólico.

De ahí la necesidad de abrir las puertas a modelos etnoepidemiológicos que permitan recoger información sobre estos síndromes, de los nervios y enfermedades socio-culturales, así como establecer puentes de comunicación, a la manera de "talleres de doble-vía"¹⁸ con los "especialistas" de las culturas médicas populares y las mismas familias en su práctica de medicina casera.

En términos a la vez globales como también operacionales lo que se sugiere es desarrollar una amplia estrategia de comunicación intercultural entre los programas institucionales de salud y las culturas médicas populares. Se precisa que el conjunto de las acciones en salud pasen a ser mediadas por la dimensión sociocultural, entendida como el juego de los universos simbólicos en continua interacción y diferenciación, los cuales permiten significar y resignificar todos los componentes de la vida de una población.

¹⁸ Talleres de doble-vía: reuniones de comunicación horizontal entre "especialistas" de las culturas médicas populares (curanderos) y el personal de la salud institucional, alrededor de temáticas aparentemente comunes en una serie de signos y síntomas, pero que son construida sobre modelos etnomédicos muy diferentes. Este tipo de experiencia ha sido puesta en marcha por el proyecto "Prácticas populares de salud y estrategia de atención primaria en Cali", CEUCSA-UNIVALLE y Secretaría de Salud de Cali.

Por supuesto, esto significa que los profesionales de las Ciencias Sociales (sociología, antropología, historia, lingüística, etc.) tengan incidencia en la evaluación y formulación de los programas institucionales en el campo de la salud, pero a partir del enfoque de dimensión sociocultural aquí esbozado. Es necesario el aporte de las Ciencias Sociales para que se construya una perspectiva etnomédica en la formulación y puesta en marcha de una amplia diversidad de programas de salud, especialmente los que buscan incidir colectivamente sobre la población, y su colaboración no exclusivamente se conciba en un análisis sociodemográfico, epidemiológico, socioeconómico y/o económico de la salud (también útiles y necesarios).

El autor

Carlos Arturo Sandoval Casilimas es Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación de la Universidad de Nova (Fort Lauderdale/Florida/USA).

Es autor de numerosas publicaciones sobre Metodología de la Investigación Social y Educativa, Evaluación de Programas y Proyectos Educativos, así como también en campos temáticos relativos al Desarrollo Humano y la Prevención del uso Indebido de sustancias psicoactivas.

Ha sido docente de numerosas universidades colombianas y conferencista internacional en varias ocasiones. Fue Asesor y Consultor de diversas entidades internacionales como: La Organización Panamericana de la Salud, el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA y Save the Children (United Kingdom).

Actualmente es catedrático e Investigador de la Universidad de Antioquia.

